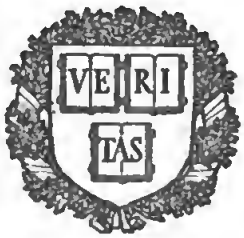
Educ
302
8.

WIDENER
HN L7YZ 8

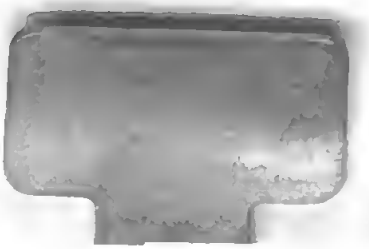
Educ 302.8

HARVARD COLLEGE
LIBRARY



FROM THE BEQUEST OF
JAMES WALKER
(Class of 1814)
President of Harvard College

"Preference being given to works in the Intellectual and Moral Sciences"



Digitized by Google

2523

EINFÜHRUNG IN DIE PÄDAGOGIK.

GESCHICHTE DER PÄDAGOGISCHEN THEORIEN.

ALLGEMEINE PÄDAGOGIK

(PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE).

Von

Dr. J. BAUMANN,

o. ö. professor der philosophie an der universität göttingen.

LEIPZIG,

VERLAG VON VEIT & COMP.

1890.

~~VI. 6850~~
~~Educ 192.4.30~~
Educ 302.8
A
HARVARD COLLEGE
MAY 2 1892
LIBRARY.
Walter Judd

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.

Digitized by Google

Vorwort.

Bei der Abfassung vorliegender Schrift habe ich mich streng an die Frage gehalten: Was sollte der Lehrer im Beginne seiner Laufbahn von wissenschaftlicher Pädagogik kennen, damit seine Thätigkeit eine verständnisvolle und erfolgreiche sei? Die Antwort schien mir sowohl aus allgemeinen Gesichtspunkten, als auch nach meinen eigenen Erfahrungen, der ich zehn Jahre Gymnasiallehrer gewesen bin, nicht zweifelhaft. Er sollte das gegebene Schulwesen seinen tieferen geschichtlichen Gründen nach verstehen, was eine Kenntnis derjenigen pädagogischen Theorien erfordert, welche in demselben gleichsam abgelagert sind. Diese Geschichte der pädagogischen Theorien ist also für den beginnenden Schulmann nicht Selbstzweck, sondern Mittel zu einem bestimmten Zweck. So interessant es an und für sich und etwa aus vergleichenden Gesichtspunkten ist, von chinesischen, japanischen, indischen, ägyptischen u. s. w. Theorien der Erziehung und des Unterrichts Kunde zu bekommen, so trägt das alles zum Verständnis unserer pädagogischen Gegenwart nichts bei. Ebenso konnte von den abendländischen Ansichten alles wegbleiben, was nicht ganz unzweifelhaft zu den Hauptrichtungen gehört, welche für die Gestaltung unseres Schullebens oder einschlagender Bestrebungen maßgebend waren. Außer dem geschicht-

lichen Verständnis der pädagogischen Gegenwart ist für den beginnenden Schulmann die allgemeine Pädagogik erforderlich, soweit sie wesentlich pädagogische Psychologie ist; denn das ist das Arsenal, aus welchem Unterricht und Erziehung, wenn sie fördernd und zugleich schonend verfahren wollen, ihre Mittel zu entnehmen haben, Mittel, die keineswegs von der Art sind, daß sie jeder von selbst parat hätte. Diese pädagogische Psychologie ist aber durchaus zu sondern von der theoretischen Psychologie. Letztere kann und soll ein Tummelplatz der Forschung und der zur Zeit und vielleicht noch lange unvermeidlichen Kontroversen der mannigfachsten Art sein; die pädagogische Psychologie kann aus ihr nur brauchen, was sich in praktische Regeln bringen läßt, die sich als heilsam bewährt haben, und was ein gemeinsames Werkzeug für viele nebeneinander arbeitende Männer sein kann. Die Jugend darf kein Experimentierobjekt psychologischer und physiologischer gegeneinander ringender Hypothesen sein', und was sollte aus ihr werden, wenn der eine Lehrer sie nach Herbart, der andere nach Beneke, wieder ein anderer nach Lotze u. s. w. bearbeitete, von vielen neueren Ansichten zu geschweigen? Es setzt eine pädagogische Psychologie also allerdings voraus, daß es einen ansehnlichen Inbegriff psychologischer Lehren giebt, über welche wesentlich Einigkeit besteht, und aus denen sich praktisch wirksame und heilsame Detailregeln ableiten lassen. Einen solchen hat die gegebene allgemeine Pädagogik auszuführen versucht, und zugleich am Ende der einzelnen Kapitel nähere Hinweise auf die hauptsächliche einschlagende Litteratur beigefügt.

Sollen aber zur Einführung in die Pädagogik nicht auch eine Kritik des bestehenden Schulwesens und Ideale eines künftigen gegeben werden? Daß in der Gegenwart verschiedene Richtungen und Bestrebungen da sind, lehrt schon die Geschichte der pädagogischen Theorien, sofern sie bis zur Gegenwart fortgeführt ist, aber eine förmliche kritische und ideale Theorie dem beginnenden Schulmanne

mitzugeben, halte ich für verkehrt. Eine solche Theorie muß sich nicht bloß an ihn, sondern an die ganze Nation wenden, um deren Schulwesen es sich bei den Reformvorschlägen handelt, und hier sich durchzusetzen suchen. Große Umwälzungen im Schulwesen sind stets aus großen geschichtlichen Gesamtbewegungen hervorgegangen, der praktische Schulmann steht in Beziehung auf sie bloß als einer neben unzähligen anderen. Im Beginn seiner Wirksamkei wird er sogar gut thun, sich auf die Gewinnung eines tieferen Verständnisses der bestehenden Einrichtungen zu beschränken und eifrig zuzusehen, was sich mit den Mitteln, welche ihm die moderne Psychologie giebt, innerhalb derselben machen läßt. Erwachsen ihm dann aus längerer Erfahrung Gedanken über Abänderungen, so werden dieselben als von einem Fachverständigen und Facherprobten ausgehend gewiß ein besonderes Interesse erwecken, wenn sie sich der etwaigen Bewegung der Geister für Abänderungen anschließen; aber ihm von vornherein eine kritisierende und reformierende Richtung mitgeben zu wollen, halte ich für ganz unangebracht. Darum habe ich mir es versagt, meine eigenen Gedanken über die spezielle Pädagogik in dieser Schrift zum Ausdruck zu bringen.

Was die Universitäten von ihrer geschichtlich überkommenen Aufgabe aus, nämlich die Wissenschaften zu erhalten und zu mehren, indem sie zugleich jüngere Männer lehrend in dieselben einführen, damit sie teils selbstthätig in der Wissenschaft mitarbeiten lernen, teils die wissenschaftlichen Grundlagen eines praktisch-geistigen Berufes sich aneignen —, was die Universitäten mit Rücksicht auf die letztere Aufgabe den künftigen Schulmännern auch bieten müßten in den einzelnen Disziplinen, darüber habe ich mich in einer Rede zu Kaisers Geburtstag 1889 „Über die Aufgabe der Universitäten“ ausgesprochen. In einer früheren Rede „Über den wahren Grund des Wertes klassischer Bildung für die Jugend“[1] habe ich darauf hingewiesen, in

[1] Sechs Vorträge zur praktischen Philosophie, 1874, S. 143—168.

welchem Sinn und in welcher Weise neben der in aller höheren Jugendbildung zu vermittelnden mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlage Latein und Griechisch als Grundlage für die Auffassung menschlicher Verhältnisse dauernd erhalten bleiben könnten — freilich mit großen Änderungen.

9. November 1889.

J. Baumann.

Inhalt.

Erster Teil.
Geschichte der Pädagogik.

	Seite		Seite
Begriff der Pädagogik	1	Pietismus	33
Plato	2	Hecker	35
Aristoteles	4	Gesner	35
Quintilian	8	Frankreich vor der Revolution	38
Martianus Capella, Boëtius, Cassiodorius	11	Jansenisten	38
Mittelalterliche Erziehung	12	Oratorianer	39
Italienischer Humanismus	14	Fenelon	39
Deutscher Humanismus	16	J. J. Rousseau	39
Reformation	17	Philanthropisten	45
Vives	21	v. Rochow	48
Jesuiten	22	Pestalozzi	49
Montaigne	24	Diesterweg	52
Charron	26	Wechselseitiger Unterricht	54
Baco	26	Jacotot	54
Ratke	27	F. A. Wolf	54
Comenius	27	Herbart	57
Locke	29	Schleiermacher	62
A. Reyher	32	Beneke	65
		Bain	68

Zweiter Teil.
Allgemeine Pädagogik (pädagogische Psychologie).

	Seite		Seite
Begriff und Aufgabe	70	Verstand	87
Pädagogische Psychologie	71	Phantasie	89
Anschauung	73	Vernunft	91
Spiel- und Beschäftigungstrieb	76	Gemüt	93
Aufmerksamkeit	81	Wille	93
Gedächtnis	85	Sittliche Ausbildung	106

Erster Teil.
Geschichte der Pädagogik.

Was den Begriff der Pädagogik betrifft, so herrscht Einstimmigkeit darin, daß damit eine absichtliche und planmäßige Einwirkung der Erwachsenen auf die Jugend gemeint ist. Verschiedenheit der Ansichten besteht über das Ziel, über das, was die Einwirkung erreichen soll. Es hängt dies damit zusammen, daß über Ziel und Aufgabe des Menschen noch verschieden gedacht wird. Diese Verschiedenheit der Ziele nicht nur, sondern auch eine Mannigfaltigkeit von Methoden ihrer Verwirklichung erscheint deutlich in der Geschichte der hauptsächlichen pädagogischen Theorien. Diese zeigt das successive Hervortreten von Bildungsidealen und von Mitteln und Wegen ihrer Realisierung. Sofern dieselben in den bestehenden Schuleinrichtungen ihre Einwirkungen hinterlassen haben, lernen wir durch sie die pädagogische Gegenwart erst ganz verstehen; diese ist das Resultat dieser Vergangenheit, an welches jede praesente Wirksamkeit anzuknüpfen hat, freundlich oder feindlich. Aus diesem Gesichtspunkt beschränken wir uns bei dieser Geschichte auf das, was in wirklich historischer Beziehung zu unserer abendländischen Erziehung gestanden hat.[1]

[1] Die allgemeine Litteratur zur Geschichte der Pädagogik ist: Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwickelung und in organischem Zusammenhang mit dem Kulturleben der Völker. 3. Anflage von W. Lange, 1872—5; die 4. Auflage von Dittes und Hannak ist im Erscheinen. — Geschichte der Erziehung von Anfang bis auf unsere Zeit von K. A. Schmidt in Gemeinschaft mit mehreren anderen. 1. Band. Vorchristliche Erziehung, 1884; 2. Band. 2. Abteilung. Der Humanismus. 1889. Sodann gehören hierher die einschlagenden Artikel in der von Karl Schmidt herausgegebenen Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 2. Auflage 1876. — Kleinere Bearbeitungen sind K. Schmidt, Geschichte der Erziehnng und des Unterrichts übersichtlich dargestellt. Schumann, Geschichte der Pädagogik im Umriß (mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken). Hermann Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 1887.

Im Beginn der Neuzeit haben die Theorien von Plato, Aristoteles und Quintilian über Erziehung sehr eingewirkt; eine Bekanntschaft mit denselben ist daher unerläßlich zu deren tieferem Verständnis.[1]

Plato hat sich in der Politie (376 E flg.) ausführlich und in den Nomoi an einzelnen Stellen über Erziehung ausgesprochen; er hat dabei freilich bloß die Freigeborenen und Vollbürger im Sinne, es handelt sich also gewissermaßen bei ihm um eine Adelserziehung.

Der Mensch, hat er richtige Bildung und eine glückliche Natur erhalten, wird leicht (*φιλεῖ*) das gottähnlichste und zahmste Tier; wird er aber nicht genügend oder nicht gut erzogen, das wildeste, was die Erde hervorbringt (Gesetze 766). Hauptsache bei der Erziehung ist, daß man das, was einem schön oder gut zu sein scheint, auch liebt (Ges. 689). Die richtige Erziehung muß die Seele des spielenden Kindes zur Liebe gerade dessen bringen, was, wenn es ein voller Mann geworden ist, seine Tugend sein muß (Ges. 643 D). Eine Umwandelung der Spiele der Kinder hat notwendig eine umgewandelte Generation von Erwachsenen zur Folge (Ges. 798 B C). Die Erziehung knüpft dabei an das natürlich Gegebene an, es veredelnd: „Fast alle Jugend kann mit Leib und Stimme nicht Ruhe halten, sondern sucht immer sich zu bewegen und zu sprechen, bald springend und hüpfend, etwa tanzend mit Lust und scherzend, bald alle Arten Töne ausströmend. Die anderen Tiere nun haben keine Empfindung von dem, was Ordnung und was Unordnung in Bewegungen ist, wovon der Name Rhythmus und Harmonie stammt, uns aber haben die Götter, welche uns als Mitfeierer (*συγχορευταὶ*) gegeben sind (Musen, Apollo, Dionys), auch die rhythmische und harmonische Empfindung mit Freude daran gegeben“ (Ges. 653 D E).

Nach der Politie soll schon die Erzeugung gleichsam für ein gutes Erziehungsmaterial sorgen: Edle sollen sich mit Edlen vermischen, damit aus der Vereinigung Edles hervorgehe. Kinder von untüchtigen Eltern (*φαυλότατοι*) und Krüppel sollen von der Obrigkeit in der Stille beseitigt werden. Das Weib ist fähig zur Zeugung von 25—45, der Mann von 30—55 Jahren; es ist das der Höhepunkt von Leib und Einsicht. Die Bildung (*παιδεία*) zerfällt in Gymnastik und Musik, d. i. Bildung des Leibes und der Seele. Die Musik geht auch der Zeit nach der Gymnastik voraus. Zur Musik gehören Reden (*λόγοι*),

[1] Spezielle Litteratur ist: Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum. 2 Bände. 1832. 38. — Lorenz Grasberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, 3 Tle. 1864 — 81, ist eine Darstellung der pädagogischen Einrichtungen der Griechen und Römer.

und zwar zuerst Mythen, d. i. unwahre Reden, in welchen aber auch Wahrheit ist. Kanon für sie muß sein: die Jugend darf bei ihrer großen Eindrucksfähigkeit nichts hören, was dem entgegen wäre, wie sie als Männer denken sollen. Daher müssen die unwürdigen Dichtungen über Götter und Heroen ausgeschieden werden. Die Götter müssen als gut und als Geber bloß von Gutem erscheinen, als unwandelbar, als nicht täuschend; der Tod darf nicht als furchtbar dargestellt werden. Es darf nichts gegen die Mäßigkeit (*σωφροσύνη*) vorkommen, d. h. nichts wider den Gehorsam gegen die Obrigkeit und die Selbstbeherrschung in bezug auf Trank, Speise und sinnlichen Liebesgenuß; Gewinnsucht darf nicht gelobt werden, Roheit und wilde Rache ebensowenig. Da Nachahmung des Schlechten in der Jugend leicht in Sitte und Natur übergeht, so sind Komödien, Tragödien und dithyrambische Poesie auszuschließen, weil in ihnen auch das Schlechtere mit viel Emphase dargestellt wird. Es soll nur zur Menschenkenntnis die rein erzählende Dichtung (*διήγησις*) zulässig sein. Von den Tonarten wird verworfen die jonische und lydische als weichlich und thränenreich; es bleiben die dorische und phrygische wegen ihrer Männlichkeit und eines Eindruckes von Selbstbeherrschung. Von Instrumenten bleiben Lyra und Kithara, ebenso nur Rhythmen einer gesetzten (*κοσμίου*) und tapferen Lebensführung. Nicht bloß die Dichter müssen das Bild guter sittlicher Art darstellen, sondern auch die übrigen Künstler.

Für die Gymnastik ist Kanon: die gute Seele macht durch ihre Tugend den Körper so gut wie möglich, nicht umgekehrt. Daher wird auch von Gymnastik nur in kürzeren Umrissen gehandelt. Athletik wird abgelehnt, sie macht bloß körperlich. Die Lebensweise sei einfach, gebratenes Fleisch wie bei Homer, keine Leckereien (*ἡδύσματα*); Ziel ist Gesundheit mit möglichst wenig Arzneigebrauch, in Krankheitsfällen wird Heilung versucht, gelingt diese nicht, so lasse man der Krankheit ihren Lauf, suche nicht ein sieches Leben um jeden Preis zu fristen (keine *νοσοτροφία*). Die Übungen der Gymnastik und ihre Anstrengungen sollen das Mutige der Natur wecken. Bloße Gymnastik macht zu wild, bloße Musik zu weichlich; es muß beides gemischt werden, dann wird die Seele maßvoll und tapfer. Indem die Gymnastik das Mutige weckt und die musische Bildung das nach Weisheit Strebende (*φιλόσοφον*), wird ein harmonischer Mensch.

Von den Kindern sollen die, welche reif sind, mit in den Krieg genommen werden, damit sie wie die Kinder der Handwerker und

der Landbauer bei dem zusehen, was sie als Erwachsene thun müssen; außerdem sollen sie Hilfsleistung dabei thun.

Die Frauen der Vollbürger erhalten dieselbe Erziehung wie die Männer, denn das Weib ist zwar schwächer als der Mann, aber in den wesentlichen Stücken ihm gleich.

Die Gesamttendenz der Bildung soll (498 B) diese sein: als Kinder und Jünglinge müssen sie die Jugendbildung und Philosophie treiben, dabei, solange der Körper wächst und männlich wird, für ihn mitsorgen, indem sie damit eine Unterstützung für das Weisheitsstreben erwerben (*ὑπηρεσίαν φιλοσοφίᾳ κτωμένους*). Mit fortschreitendem Alter, wo die Seele anfängt auszureifen (*τελειοῦσθαι*), müssen sie die Übungen der Philosophie anspannen; wenn aber die Körperkraft aufhört und sie frei werden von Staats- und Kriegsgeschäften, dann müssen sie sich ganz der Philosophie widmen.

Dies ist die Bildung für alle Vollbürger, deren Aufgabe es ist, den Staat zu schützen als Wächter oder Krieger, d. h. Diener (*δημιουργοί*) der Freiheit des Staates. Aus den Wächtern sollen dann die eigentlichen Philosophen hervorwachsen, welche zugleich die Regenten sind. Erforderlich für sie ist intellektuelle Begabung und sittliche Unerschütterlichkeit. Bei ihnen schließt sich an die musische Bildung die mathematische, weil bei dieser nichts Sinnliches, sondern reine Formen betrachtet werden. Dann wird Dialektik getrieben als Erhebung von der richtigen Vorstellung zum Wissen. Wer das eigentliche Wissen, das sich auf das Ewige und Unveränderliche (die Ideen) bezieht, erlangt hat und die Idee des Guten geschaut hat, ist zum ersten Stand geeignet. Plato rechnet nicht auf viele solche. Hauptaufgabe der Regenten ist Überwachung der Erziehung, denn nur durch diese kann die Herrschaft der Vernunft immer ausgebreiteter und vollständiger werden.

Aristoteles hat sich in der Ethik gelegentlich, ausführlich in der Politik (Buch IV und V, nach früherer Zählung VII und VIII) über Erziehung ausgesprochen. Gut und tugendhaft werden die Menschen durch dreierlei: Natur, Gewöhnung (*ἔθος*), Vernunft (*λόγος*). Diese drei müssen zusammenstimmen. Die rechte Erziehung besteht darin, von Jugend an so geleitet zu werden, daß man sich über das Richtige (*οἷς δεῖ*) freut und über das Richtige betrübt. Es verschlägt dabei nicht wenig, so oder so von der ersten Jugend an gewöhnt zu werden, es verschlägt sogar sehr viel und eigentlich alles. Die Gewöhnung steht darum voran, weil man sich auf gute Natur und Folgsamkeit gegen

die Vernunft ohne ihre Nachhilfe nicht verlassen kann. Damit die Gewöhnung wirksam sei und durchdringe, muß durch Staatsgesetz die Erziehung und selbst das spätere Leben der Bürger geordnet sein, wobei er auf Lakedämon hinweist. Ziel soll dabei sein: die Erziehung der Kinder und überhaupt der Bürger muß zwar auch auf unruhige Geschäfte und Krieg gehen, mehr aber auf Frieden und die Geschäfte der Muße (*σχολάζειν*), und sie muß auch darauf gehen, das Notwendige und Nützliche zu thun, mehr aber darauf, das Schöne zu thun. Tapferkeit und Ertragungsfähigkeit (*καρτερία*) braucht man für die unruhigen Zeiten, Bildung (*φιλοσοφία*) für die ruhigen (*σχολή*), Mäßigkeit und Gerechtigkeit in beiden.

In der Erziehung muß die Sorge für den Körper voraufgehen der für die Seele, aber auf diese bezogen werden, und die Bildung des unvernünftigen Strebens (*ὄρεξις*) bezogen werden auf die des vernünftigen (*νοῦς*); die Gesamttendenz drückt sich dann noch in dem Satze aus: alle Kunst und Bildung (*παιδεία*) will das der Natur Fehlende (*τὸ προσλεῖπον τῆς φύσεως*) ergänzen.

Das Material der Erziehung, die Kinder, soll ein möglichst gutes sein nach Körper und Geist; daher die Ehe bei Mädchen mit 18, beim Manne mit 37 Jahren zu schließen ist. Beide Gatten sollen durch Arbeit und Anstrengungen, wie sie für Freie passen, gekräftigt sein. Kein Kind mit Gebrechen (*πεπηρωμένον*) soll aufgezogen werden; Kinder, die vor oder nach der Vollreife der Eltern (beim Manne nach dem 54. bis 55. Jahre) konzipiert sind, sollen, ehe sie Leben haben, abortiert werden.

Die Nahrung des Neugeborenen ist Milch. Es werden Vorrichtungen empfohlen, daß die Glieder nicht verbogen werden (*διαστρέφεσθαι*), und Gewöhnung an Kälte. Vor dem fünften Jahre soll weder Lernen noch schwere Anstrengung statthaben, aber Bewegung durch Spiel. Die Spiele sollen Freien nicht unangemessen sein, nicht anstrengend und nicht weichlich (*ἀνειμένας*). Welche Art von Erzählungen und Mythen bei ihnen zulässig sind, darüber sollen die Pädonomen, also eine staatliche Behörde, die Bestimmung haben. Alles aber soll Vorbereitung sein auf das spätere Leben; die meisten Spiele müssen daher Nachahmungen dessen sein, was später im Ernst getrieben werden wird. Schreien und Weinen ist nicht zu verbieten, sie bilden den Körper aus. Bis zum siebenten Jahre hat die Erziehung im Hause statt; möglichst wenig sollen die Kinder dabei mit Sklaven zusammen sein. Alles Hören und Sehen von Unanständigem ist aus-

zuschließen; keine unanständigen Bilder und Statuen sind zu dulden. Weder bei Jamben (es sind wohl Lieder bei Phallosprozessionen gemeint), noch bei Komödien dürfen die Jüngeren Zuschauer sein. Schläge werden als Strafe genannt. Vom fünften bis siebenten Jahre sollen die Kinder zusehen bei dem Unterricht, den sie später haben werden. Gegliedert wird die Erziehung überhaupt 1) bis zum siebenten Jahre, 2) bis zur Pubertät, 3) bis zu 21 Jahren.

Was die Lernobjekte betrifft, so sollen sie von dem Notwendigen unter dem Nützlichen das lernen, was nicht banausisch macht; banausisch ist, was Leib oder Seele oder beide unfähig zur Tugend (*ἀρετή*, ausgezeichnete Tüchtigkeit) macht. So macht schwere körperliche Arbeit den Leib schlechter, Lohnarbeit nimmt den Verstand und macht ihn niedrig. Auch von den liberalen Wissenschaften haben einige zu sehr getrieben ähnliche Folgen. Viererlei wird gewöhnlich gelernt: Lesen und Schreiben, Gymnastik, Musik, nach einigen auch Zeichnen und Malen (*γραφική*). Das erste und letzte sind nützlich und werden gebraucht im Leben, das zweite zielt auf Tapferkeit. Aber warum wird Musik gelernt? Zuhöchst dient sie zur würdigen Ausfüllung des Lebens der Freien in der Muße (*πρὸς τὴν ἐν τῇ σχολῇ διαγωγήν*). Lesen und Schreiben und Malen können dasselbe Ziel in sich aufnehmen; durch jene beiden ist auch vieles andere Lernen möglich, dieses macht zum Kenner (*θεωρητικὸν*) körperlicher Schönheit.

Was die Gymnastik betrifft, so soll sie keine Athleten machen, was sowohl Gestalt als Wachstum beeinträchtigt, aber auch keine tierische Tapferkeit, wie in Sparta; Wildheit ist nicht die sittliche Tapferkeit. Bis zur Pubertät sollen leichtere Übungen statthaben, nach derselben widme man drei Jahre den anderen Lernobjekten, dann sind Strapazen und auch Übung in Entbehrungen (*ἀναγκοφαγίαι*) angezeigt. Körperliche und geistige Anstrengungen fordere man aber nie zusammen, es hindert eins das andere.

Über Musik ist Aristoteles ausführlicher; sie dient sowohl der Bildung, denn sie hat Einfluß auf Gemüt und Charakter (sie macht das *ἦθος ποιόν*), als der angenehmen Erholung (*παιδιά*), als auch der würdigen Ausfüllung der Muße (*διαγωγή*). Beweis, daß die Musik auf Gemüt und Charakter Einfluß habe, ist nach ihm: die Melodien des Olympus, eines alten Flötenspielers, versetzen in Enthusiasmus, d. h. in eine religiös erregte und dann beruhigte Gemütsverfassung; das Anhören von nachbildenden Darstellungen erzeugt dieselben Gefühle und Affekte (macht *συμπαθεῖς*), die stärksten Nachbildungen der wirk-

lichen natürlichen Zustände von Zorn, Milde, Tapferkeit u. s. w. sind aber Rhythmen und Melodien. Wer sich nun an den Nachbildungen wahrhaft freut, der muß sich auch an den Originalen selbst freuen. Direkte nachbildende Darstellungen guter Gesinnungen (ἤθη) giebt nur die Musik; denn bei Gesehenem sind Gestalten und Farben bloß Hinweise auf Gesinnungen; aber auch hier muß die Jugend nicht Pausons Werke sehen, sondern Polygnots, denn dieser drückt, wenn einer, gute Gesinnungen aus.

Soll man selbst singen und musizieren oder bloß hören? Wenn man in bestimmte Gefühle versetzt werden will, so ist es nötig selbst zu üben; nur so wird man auch ein kompetenter Beurteiler. Daher übe man in der Jugend selbst, im Alter höre man urteilsvoll. Daß man selbst übt, darf aber der übrigen leiblichen und geistigen Bildung nicht schaden; daher gehe die Übung nicht bis zu Künstlerwettkämpfen, nicht bis zum Virtuosentum (θαυμάσια καὶ περιττά), sondern Ziel ist verständnisvolle Freude an schönen Melodien und Rhythmen. Von Instrumenten werden alle komplizierteren, aber auch Flöte und Kithara, verworfen. Von den Tonarten soll man die ethischsten selbst üben, z. B. die dorische, die etwas sehr Ruhiges und Männliches hat, aber auch andere, welche vielleicht von Kennern von Philosophie und Musik zusammen empfohlen werden. Eine besondere Verwendung der Musik ist die Katharsis (Reinigung), womit wohl die Erfahrung gemeint war, daß die Musik auf krankhafte oder gedrückte Stimmung eine erleichternde Wirkung übt (der Ausdruck Katharsis stammt aus der Medizin). Zur Katharsis gehören die praktischen und enthusiastischen Tonarten; ausdrücklich rechnet Aristoteles dazu auch Mitleid und Furcht (ἔλεος καὶ φόβος), also die Tonarten bei der Tragödie, welche ja damals ein Stück der Gottesverehrung mit war. Diese soll man bloß anhören, indem andere sie uns vorspielen.[1]

Dies ist die aristotelische Idealerziehung, bestimmt für Vollbürger,

[1] Zu dieser ganzen aristotelischen und altgriechischen Auffassung der Musik vergleiche man, was Napoleon I. von Mailand an die Inspecteurs du Conservatoire de Musique schrieb: „*De tous les beaux arts, la musique est celui qui a le plus d'influence sur les passions, celui que le législateur doit le plus encourager. Un morceau de musique morale, et fait de main de maître, touche immanquablement le sentiment et a beaucoup plus d'influence qu'un bon ouvrage qui convaine la raison sans influer sur les habitudes*“ (M. Beauquier, *Philosophie de la musique.* Paris 1865). — Montesquieu hat daran erinnert, daß bei der militärischen Übung Musik das leichteste geistige Bildungsmittel sei.

die frei von materiellen Sorgen und Geschäften bloß der Staatsverwaltung und geistigen Bildung leben. Diese Erziehung muß Staatssache sein, eine und gemeinsam für alle. Der einzelne Bürger soll nicht denken, er gehöre sich an, sondern er mit den anderen gehöre dem Staate an (*ἀλλὰ πάντας τῆς πόλεως*). In Hinsicht der Staatserziehung werden die Lakedämonier gelobt.

M. Fabius Quintilianus war ein Spanier aus Calagurris, Sachwalter, dann durch Vespasian angestellter öffentlicher Lehrer der Beredsamkeit, von Domitian wurde er zum Erzieher seines Großneffen berufen. Seine zwölf Bücher Unterweisung in der Redekunst *(institutionis oratoriae ll. XII)* behandeln im ersten und zweiten Buch Erziehungsfragen, aber so, daß alles auf den künftigen Redner tendiert. Er beruft sich dabei öfter auf Chrysipp, so daß wir in ihm wohl Einfluß stoischer Erziehungsansicht annehmen können.

Dem Menschen ist Denken und Lernen natürlich; es ist ihm eigen eine Bewegung und Rührigkeit des Geistes, derentwegen man den Ursprung der Seele als vom Himmel glaubt. Allgemeine Erfahrung ist es, daß man durch Studium stets etwas erreicht.

Die Ammen der Kinder schon sollen keine fehlerhafte Sprache haben, von guten Sitten sein, ebenso die Sklaven. Wir halten von Natur das am festesten, was wir in noch lernfreien *(rudibus)* Jahren aufgefaßt haben, und gerade das Schlechtere hängt am zähesten an; die Eltern sollen möglichst viel Bildung *(eruditio)* haben, auch die Mutter. Die Sklaven, welche den Kindern als ständige Begleiter *(paedagogi)* gegeben werden, sollen entweder gründlich gebildet sein oder durchdrungen von dem Bewußtsein, es nicht zu sein.

Das Kind fange mit dem Griechischen an, das Latein wird es schon durch die weitere Umgebung lernen; bald spreche es aber beide Sprachen nebeneinander, sonst wird das Eigentümliche des Latein durch das Eigentümliche des Griechischen leiden. Auch die frühere Jugendzeit sei nicht ganz frei vom Lernen (Chrysipp), das Gedächtnis ist dann gerade sehr stark, aber das Lernen sei noch mehr Spiel, z. B. mit Buchstaben aus Elfenbein; Wetteifer und Belohnungen sollen mit anreizen. Bei den Buchstaben lerne man gleichzeitig sowohl die Gestalt als die Namen auswendig. Man halte auf gutes und schnelles Schreiben; die Schreibvorschriften sollen nicht inhaltsleer sein, sondern irgend eine sittliche Mahnung enthalten. Aussprüche berühmter Männer und ausgewählte Dichterstellen lerne man auswendig.

Soll bei größeren Knaben Privatunterricht eintreten oder Unter-

richt in Schulen? Für Privatunterricht machen manche geltend, daß so die Gefahr schlechter Sitten vermieden werde und der Lehrer dem Einen sich eindringlicher widmen könne. Aber Sitten können auch bei häuslichem Unterricht verderbt werden; die Hauptsache ist 1) eine gute Natur des Knaben, 2) Achtsamkeit der Eltern, 3) ein sittenreiner Lehrer mit strenger Zucht, 4) ein ernster beständiger Begleiter. Dabei darf die häusliche Erziehung nicht weichlich sein, keine *indulgentia.* Für den Lehrer selbst ist, je besser er ist, eine größere Zahl von Schülern anregend, und als Hauslehrer würde er sich doch nicht den ganzen Tag mit dem Schüler abgeben können, wenn dieser nicht bald ermüden soll. Außerdem können mehrere, was der Lehrer sagt, gleichzeitig auffassen ohne Verlust für den einzelnen. Die Schule darf freilich nicht zu groß sein, so daß ein Eingehen auf den einzelnen möglich bleibt. Ferner gewöhnt ein Zusammenleben mit anderen zumal den künftigen Redner an Öffentlichkeit, durch dasselbe lernt man allein *common sense (sensum ipsum qui dicitur communis),* und es ist anregend und vielseitig bildend. Mehrere Abteilungen soll der Lehrer machen und nach den Fortschritten aufrücken lassen. Dieser Wettbewerb *(aemulatio)* ist von größerer Wirkung als die Ermahnung der Lehrer, Beaufsichtigung der Begleiter, Gelobungen *(vota)* der Eltern; er soll aber erst bei stärkeren Fortschritten eintreten, die ersten Anfänger sind mit Schonung und Herablassung zu ihren Kräften zu behandeln.

Sofort suche der Lehrer des Knaben Anlage und Natur *(ingenium naturamque)* zu erkennen. Bei den Kleinen ist das Hauptzeichen der Anlage das Gedächtnis, d. h. daß sie leicht auffassen und treu behalten. Das nächste Zeichen ist die Nachbildung *(imitatio),* aber nicht die auf Äußerlichkeiten und Lächerlichkeiten bezügliche; der wahrhaft Begabte ist vor allem brav *(probus).* Er nimmt zunächst leicht auf, fragt auch einiges, folgt aber mehr nach, als daß er vorauseilt. Eine weitere Frage ist, wie der Lernende *(discentis animus)* zu behandeln sei. Manche sind nachlässig, wenn man nicht hinter ihnen her ist *(institeris),* manche wollen sich nichts befehlen lassen, einige hält Furcht in Zucht, auf andere wirkt sie schwächend, manche bildet ein gleichmäßiger stetiger Fortgang *(continuatio)* heraus, bei anderen geht die Entwickelung mehr stoßweise. Wünschenswert ist ein Knabe, den Lob anspornt, auf den Rühmen *(gloria)* eine fördernde Wirkung hat, der, wenn er zurücksteht, Thränen vergießt.

Allen muss man einigen Ausspann *(remissio)* geben; denn nicht

nur kann nichts eine unaufhörliche Arbeit aushalten, sondern der Lerneifer ist auch freiwillig, kann nicht gezwungen werden. Spielen ist bei Knaben ein Zeichen von Munterkeit; auch der Charakter *(mores)* zeigt sich unverhüllter beim Spielen.

Überzeugung muß sein, daß kein Alter so schwach ist, daß es nicht sogleich lernen könne, was sittlich richtig und was verkehrt ist; gerade dann ist es ganz vorzüglich zu bilden, wenn es noch nicht der Verstellung fähig ist und den Geboten am leichtesten nachgiebt. Was erst einmal nach der Seite des Verkehrten festgeworden ist, das kann man eher noch brechen als bessern. Man erinnere sich des Vergilschen Verses: Viel liegt an der Gewöhnung im zarten Alter. Aber Schläge wende man nicht an, obwohl sie Chrysipp nicht mißbilligt: 1) Schlagen ist unschön und ein Sklavenmittel; 2) wen ernster Tadel nicht bessert, der bleibt auch gegen Schläge hart; 3) wenn der Pädagoge immer bei dem Knaben ist, wird es nicht nötig sein, gar nicht dazu kommen.

Lernen soll der Knabe, wenn er Leichtigkeit im Schreiben und Lesen erlangt hat, die Grammatik, zuerst die griechische, bald daneben die lateinische. Grammatik ist die Kenntnis richtig zu sprechen und erklärende Lektüre der Dichter *(recte loquendi scientia et poetarum enarratio).* Mit jener ist verbunden die Anweisung, sich schriftlich auszudrücken *(scribendi ratio),* dieser (der Dichtererklärung) geht voraus von Fehlern befreites Lesen, und gemischt mit allem ist Urteilsbildung *(judicium).* Außer den Dichtern soll der Lehrer jede Gattung von Schriftwerken kennen. Auch ohne Musikkenntnis ist Grammatik nicht vollkommen wegen Metren und Rhythmen; Fachkenntnisse sind erforderlich, z. B. astronomische, Philosophie, sowohl als Physik wie als Moral. Beredsamkeit muß der Lehrer gleichfalls haben, um in sachgemäßen Worten und mit einer gewissen Fülle über all das zu sprechen. Grammatik ist nicht aus sich dürftig und nüchtern *(tenuis atque jejuna),* sie kann nicht bloß den Geist der Knaben schärfen, sondern auch für tiefgehendste Bildung und Wissenschaft ein Übungsfeld sein. Nun folgen Skizzen des grammatischen Unterrichts, über Buchstaben, über die Teile der Rede, Deklination, Konjugation, Barbarismen und Solözismen u. s. w., über Analogie, Etymologie, Autorität, Sprachgebrauch, über Orthographie, über richtiges und schönes Lesen, über Übungen im Nacherzählen und im Auflösen von Poesie in Prosa.

Da der einstige Redner eine allseitige Bildung haben soll, so muß er zur Grammatik auch Musik lernen; Quintilian beruft sich auf

die Wertschätzung derselben besonders bei den Griechen und ihren Philosophen, und darauf, daß alles Schwere (Rudern, Muskelarbeit) dadurch leichter wird, aber nur ernste und männliche Musik will er haben. — Von der Mathematik ist die Kenntnis der Zahlen jedem notwendig, aber auch die Figuren- oder Linienwissenschaft kommt oft in Prozessen vor und die strenge Ordnung in dieser Wissenschaft, das methodische Beweisen, hat etwas sehr Bildendes; auch die Anwendung auf Astronomie wird hervorgehoben.

Vortrag als Aussprache und Körperhaltung sollen besonders gebildet werden, wie es scheint, durch einen Schauspieler *(comoedus)*, aber mit Maß und nur im Ernsten und Würdigen. Auch die Ringschule *(palaestra)* muß mit helfen, dadurch werden Haltung und Bewegung gebildet, damit alles Steife, Bäurische, Ungeschickte wegfalle. Selbst Chrysipp hat die Anweisung über die Hände, d. h. das Gesetz der Haltung, bei der Kindererziehung nicht übergangen.

Alles dieses kann nebeneinander gelernt werden. Diese Abwechselung erfrischt und erhält zugleich alles durch Wiederkehr zum einzelnen präsent. (Soweit Buch I.)

Sobald der Knabe genügend vorbereitet ist, kommt er zum Rhetor; bei diesem ist vor allem sein Charakter wichtig: er soll ernst sein, aber nicht finster, freundlich, aber nicht ausgelassen, zumeist spreche er über das Sittliche und Gute, sei nicht jähzornig, aber ignoriere auch nicht das Fehlerhafte, sei einfach beim Lehren, geduldig in der Arbeit, mehr stetig, als daß er zuviel verlange; Fragen beantworte er gern, fragt ein Schüler nicht, so stelle er von sich aus Fragen an ihn, im Lob sei er nicht böswillig-karg, aber auch nicht überschwenglich, im Verbessern nicht bitter und ja nicht verletzend u. s. w. Man suche gleich den besten Lehrer auf, damit man nur Klassisches lerne, aber dieser muß sich zu Anfängern herablassen. Die ersten Übungen sollen Geschichte sein, d. h. Darstellung eines Ereignisses mit Handlung *(gestae rei expositio)*.

Ein Grundbuch des Mittelalters und darum zu erwähnen ist die Encyklopädie der freien Künste von Martianus Capella, einem Karthaginienser, der vor 439 lebte, *de nuptiis philologiae et Mercurii ll. IX* (Ausgabe von Eyssenhardt) in Vers und Prosa; sie stützt sich meist auf Vorarbeiten von Varro (der selbst in den *Disciplinarum libri* außer den späteren sieben *artes liberales*, welche auf die alexandrinische Zeit zurückgehen, auch, wie es scheint, *de architectura* und *de medicina* gehandelt hatte). Außerdem gaben im Ausgang des Altertums

dem Mittelalter Lernstoffe Boëtius (um 500) durch seine Bearbeitung der Logik, Arithmetik, Geometrie und Musik, und Cassiodorius (im 6. Jahrh.) durch seine Darstellung der sieben freien Künste.

Von der mittelalterlichen Erziehung geben wir bloß den Geist, d. h. die Gesamttendenz und Gesamtrichtung an, sofern diese teils positive, teils negative Voraussetzung der späteren Pädagogik geworden sind.[1]

Was die Erziehung bei den Germanen vor dem Christentum betrifft, so ist überliefert, daß die Mutter die Kinder selbst stillte, daß nur bei Hungersnot Aussetzen der Kinder seitens der Eltern vorkam, daß die Kinder der Herren und der Hörigen gemeinsam aufwuchsen, in großer Einfachheit und mit wenig Bekleidung. Vom siebenten Jahre an gaben vornehme Eltern ihre Kinder an Verwandte oder Freunde zur Erziehung. Bildungsmittel waren körperliche Übungen; Krieg, Jagd, Teilnahme an der Volksversammlung füllte das Leben der Erwachsenen aus, Hand- und Feldarbeiten waren den Weibern, Kindern und Unfreien überlassen. Was die Töchter betrifft, so wurden sie durch die Mutter in strenger Sitte zur Gattin und Hausfrau erzogen, erhielten Unterweisung in den ihnen obliegenden Pflichten und Geschäften; ein Teil der weiblichen Erziehung, der beim Manne fehlte, war die Kenntnis der Runen (wohl für Loswerfen und Krankheits- und Wundenbesprechung).

Die Kirche begnügte sich zunächst, den bekehrten Völkern den Glauben und das Vaterunser zu lehren. Schulen stiftete sie besonders zur Heranbildung von Klerikern, diese Schulen nahmen dann aber auch in einer Außenschule (nicht in der *schola interior* der künftigen Mönche) solche auf, welche eine höhere Bildung haben sollten. Der Schwerpunkt des Unterrichts lag daher in den Kloster-, Dom- und Stiftsschulen. Die Sprache war Lateinisch, die Kirchensprache. Gelehrt wurden die sieben *artes liberales*, die man aus dem späteren Altertum überkommen hatte: Grammatik, Dialektik, Rhetorik, zusammengefaßt als *trivium;* Geometrie, Arithmetik, Astrologie (Lehre vom Weltgebäude), Musik (mit Theorie), zusammengefaßt als *quadrivium.* Zu den Zeiten Karls des Großen und der Ottonen kommt vereinzelt auch Kenntnis des

[1] Litteratur: Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters. 1843. — Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. 1882. — Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von der ältesten Zeit bis zur Mitte des 13. Jahrh. 1885.

Griechischen vor. Trivium und Quadrivium sollten Vorbereitung sein für die *pagina sacra*, die verständnisvolle Lektüre der h. Schrift. Karl der Große schärfte die Bildung von Kloster- und Stiftsschulen für die Geistlichen durch das Capitularium von 789 ein; es sollen solche Schulen bei allen Kathedralen und Klöstern sein. Er wünschte später noch, daß auf jedem Pfarrhof eine Schule sei für alle Knaben, die lernen wollten; zwangsweise forderte er das Lernen des (apostolischen und athanasianischen) Glaubensbekenntnisses und des Vaterunsers.

Neben der geistlichen Erziehung regte sich bald eine mehr weltliche im Ritterstand. Der Ritterstand ist eine Verschmelzung altgermanischer Elemente, besonders der Kampfeslust, mit kirchlicher Gesinnung. Kampf für den Glauben, Beschützung der Witwen und Waisen, Achtung der Frauen sind seine Ziele. In der besten Zeit des Rittertums kommt Unterricht in Religion, Lesen und Schreiben vor; sollte die geistige Bildung höher sein, so wurde sie an den geistlichen Unterrichtsanstalten gewonnen. Neben oder über den sieben *artes* hatte der Ritter aber seine sieben *probitates* (Frömmigkeiten): Reiten, Schwimmen, Pfeilschießen, Fechten, Jagen, Schachspielen und Versemachen. Von früh an wurde auf gute Reden und Gebärden gehalten. Mit sieben Jahren kam der Knabe meist zu anderen Rittern oder an Höfe. Die Mädchen des Ritterstandes erhielten Unterricht in Religion, Lesen und Schreiben, früh wurden sie eingeführt in den Sinn von Minne; daneben wurden fremde Sprachen, namentlich Französisch und Lateinisch gelehrt, auch Gesang und Saitenspiel. — In späterer Zeit verfiel mit dem Rittertum die ritterliche Bildung wieder; die Ritter konnten meist nicht mehr schreiben (als unter ihrer Würde).

Neben der geistlichen und ritterlichen Erziehung erhob sich eine städtische, welche aufkam mit den Städten, d. h. mit der Entwickelung von Gewerbe und Handel. Meist wurde das Trivium (lateinisch) gelehrt, allmählich kamen in den sogenannten Schreibschulen z. B. bei uns auch Briefe und Geschäftsaufsätze in deutscher Sprache auf. Jeden höheren Unterricht behielten sich die Dom- und Stiftsschulen meist vor und beanspruchten überhaupt die Abhängigkeit der Stadtschulen vom Domscholaster. Die Lehrverfassung der Stadtschulen war sehr mangelhaft; der Rektor wurde auf ein Jahr angestellt, die anderen Lehrer waren seine Gesellen *(locati)*; war auch die Bezahlung des Rektors eine ziemliche, so war die der Gesellen ungenügend. Infolge des Wechsels und der unzureichenden Vergütung hatte ein Wandern der Lehrer statt und die sogenannten verfehlten Existenzen drängten sich zu

den Lehrerstellen. Die gleichen Zustände herrschten in den geistlichen Schulen, seitdem die Geistlichen das Unterrichten mehr und mehr durch Stellvertreter besorgen ließen.

Das Bild des mittelalterlichen Unterrichts wird erst vollständig durch einen Blick auch auf die Universitäten. Diese hatten sich aus den Schulen heraus entwickelt; davon blieb ihnen anhängen, daß auch die Vorbildung für die Wissenschaften (*scientiae*, Theologie, Jurisprudenz, Medizin) zum Teil an ihnen selbst gewonnen wurde; die philosophische Fakultät (die *artes liberales*) war daher die *pia nutrix*, die *filia primogenita* der Universität. Gelehrt wurden am Ende des Mittelalters als Vorbereitungsfächer Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Mathematik, Physik, Metaphysik, Moral. Es fehlte die Geschichte, die Pflege der Muttersprache. Die Gelehrtensprache war Latein, aber ein Latein, welches als lebende Sprache behandelt wurde, daher notwendig unter dem Einflusse der jedesmaligen Muttersprache stand, ohne Korrektheit war, und weil das Hauptgewicht auf dialektische Bildung, auf Logik mit Lust am Disputieren gelegt wurde (Einfluß des Aristoteles), so war die Darstellung auch ohne Geschmack. Die Lehrbücher waren abgefaßt in Versen, wieder unter dem Einflusse der Muttersprache, ohne Beachtung des Silbenmaßes und mit Reim (leoninischer Hexameter).

Der Humanismus ist eine Reaktion gegen das Poesielose und Unästhetische der mittelalterlichen Gelehrsamkeit.[1] Diese Reaktion ging aus von Dichtern, besonders von Petrarca († 1374). Ihm sind die Alten Muster zur Beredsamkeit und Poesie, Cicero und Vergil sind ihm Bildner dazu. Er wirft der Bildung seiner Zeit vor, sie sei handwerksmäßig, gehe auf den Nutzen und Erwerb aus, die Wissenschaft soll aber den Menschen zum Menschen bilden und eine Dienerin der Tugend sein. Diese freie Bildung lernt man bei den Alten. Daneben ist das Christentum Grundlage der Wahrheit, innerhalb des Christentums steht ihm Augustin über der scholastischen Theologie. Seiner Wertschätzung der Alten gemäß setzte Petrarca seine eigenen lateinischen Schriften und Gedichte weit über seine italienischen, sammelte Codices und ließ sie abschreiben, regte zum Studium der griechischen Sprache und Litteratur an. Boccaccio, sein Freund, that ebenso, lernte selbst Griechisch, ohne es aber noch zum selbständigen Lesen eines Autors zu bringen. Aus der Anregung Petrarcas gingen hervor Johann von Ravenna, Vittorino

[1] Litteratur: G. Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus. 2 Bde. 2. Auflage, 1881. — Geiger, Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland, 1882.

da Feltre († 1446), Guarino von Verona († 1460), alle drei ernst und fromm. Vittorino lebte am Hofe zu Mantua als Erzieher, erzog aber in dieser Stellung viele andere, auch Fremde. Er hat fast nichts geschrieben. Neben wissenschaftlichem Unterricht wurden auch alle edlen Leibesübungen getrieben. Guarino war Erzieher am Hofe von Ferrara und dann Professor an der Universität; er erzog daneben auch viele andere. Für Kennenlernen des Griechischen waren die Zeitumstände günstig. Durch die Türkennot wurde ein lebhafter Verkehr von Byzanz mit dem Abendlande eröffnet. 1396 wurde Emanuel Chrysoloras als Lehrer der griechischen Litteratur nach Florenz berufen. 1438 wurde das Konzil zu Ferrara eröffnet, die römische und griechische Kirche zu vereinigen; die größten griechischen Gelehrten waren dazu gesandt worden. 1453 erfolgte die Eroberung Konstantinopels. Der Geist der neuen Bildung erfaßte Fürsten und Städte Italiens. Es wurde die mediceische, die vatikanische, die Markusbibliothek gegründet, die platonische Akademie in Florenz gestiftet, nach Erfindung der Buchdruckerkunst große Druckereien in Venedig und Rom angelegt. Große italienische Humanisten aus der Zeit des 15. und des Anfangs des 16. Jahrhunderts sind Philelphus und Poggius, beide geschildert als eitel und frivol; Laurentius Valla, der Epicurs Moral sehr günstig darstellte, aber auch das Neue Testament erläuterte; Politianus, der Lehrer Leos X., gleichfalls als eitel und ruhmredig berufen; Bembo, Leos Sekretär, dem ciceronianischer Stil eins und alles war. In diesem späteren italienischen Humanismus bildete sich allmählich als sein Geist heraus: Verachtung der mittelalterlichen Gelehrsamkeit und ihrer Errungenschaften, einzige Wertschätzung des Altertums zunächst von seiten seiner Form, bald aber auch seines Inhalts. Daher antikisierte man das Christentum nicht nur in den Namen wie *Jupiter optimus maximus* u. s. w., sondern man behandelte es auch, wie die späteren Alten ihre Mythologie behandelt hatten, d. h. schätzte es wesentlich ästhetisch und politisch. Das Ideal war *virtus* im Sinne von Virtuosität, d. h. hervorragender geistiger Kraftentfaltung, Ruhm das Ziel, feine Formen und künstlerische Bildung der Gegenstand ausschließlicher Bewunderung (Cäsar Borgia galt als Muster der Bildung seiner Zeit). Inhaltlich gingen so gerade wesentlich die Elemente aus den schlechteren Zeiten des Altertums in die Bildung über, wie es oft in der Geschichte beobachtet ist, daß von einer Kultur, mit der man bekannt wird, das Äußerliche und Fehlerhafte einige Zeit den größten Eindruck macht. Ein bedeutendes Resultat hatte die Zeit; es zeigte sich in ihr zuerst die Ausbildung der

Individualität, d. h. die Entwickelung der leiblichen und geistigen Anlagen in der gerade diesem Menschen natürlichen Art zur Virtuosität. Im Mittelalter war alle Bildung mehr oder minder Standesbildung, im Altertum war sie politisch geartet, d. h. stand unter starkem Einflusse des Staates oder der Stadt. Der germanische Zug der Individualität, befreit von dem mittelalterlichen Zwang, regte sich nun.[1]

Der deutsche Humanismus[2] bildete sich am italienischen, aber er blieb vor dessen modernem Heidentum meist bewahrt und stellte, was er durch Auslegung der Griechen und Römer erworben hatte, zugleich in den Dienst der Religion. Er verdankt dies mit dem Umstande, daß viele deutsche Humanisten ursprünglich Schüler der Brüder vom gemeinsamen Leben waren. Der Verein der Brüder des gemeinsamen Lebens ist gestiftet von Gerth Groote (Gerhardus Magnus) in den Niederlanden († 1384). Die Tendenz war Brüderunität nach apostolischem Vorbild, meist ohne feste Gelübde, obwohl es auch einige Klöster gab. Der Unterhalt wurde verschafft teils durch Handarbeit, teils durch Annahme freier Liebesgaben, dabei war Gütergemeinschaft eingeführt. Von ihnen, die auch Hieronymianer genannt wurden, ging Verbreitung eines praktischen christlichen Lebens aus, besonders durch Jugendbildung und Lesen von Schriftabschnitten in der Volkssprache. Um 1430 zählte man in den verschiedenen niederländischen und deutschen Ländern schon 40 solcher Schulen. Nicht nachweisbar in Schulzusammenhang mit ihnen war Rudolf Agricola, der zuletzt in Heidelberg lehrte, aber Alex. Hegius, Rektor in Deventer, lernte von ihm Griechisch. Aus der Schule zu Deventer gingen hervor Joh. Murmellus (zuletzt in Deventer), Rudolf Lange, Domherr in Münster, Hermann von dem Busche, der in Leipzig und Rostock lehrte, Mutian, der in Gotha lebte, Erasmus von Rotterdam, der glänzendste von allen († 1536 in Basel). Erasmus edierte und übersetzte (aus dem Griechischen ins Lateinische) eine Menge Klassiker, besorgte die Herausgabe griechischer und lateinischer Kirchenväter, gab 1516 das Neue Testament griechisch heraus. Seine sonstigen, gerade hier einschlagenden Schriften sind: *de pueris ad virtutem et literas liberaliter instituendis idque protinus*

[1] Vgl. Burckhardt, Kultur der Renaissance in Italien.

[2] Litteratur speziell zur Neuzeit: Karl v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit, 4 Bände; in mehreren Auflagen. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 1885. — Kehrbach, Monumenta Germaniae paedagogica.

a nativitate; de ratione studii; Ausgabe der lateinischen Grammatik des Nikolaus Perottus; *institutio principis christiani ad Carolum (V); colloquia familiaria* (im Lucianischen Stil; im Inhalt vielfach für uns anstößig, auch schon für Luther); *Theodori Gazae grammatica linguae Graecae latine reddita; de recta latini graecique sermonis pronuntiatione* (Ätacismus); *adagiorum opus* (Sammlung von Sprichwörtern). Erasmus will kein Heidentum *(paganitas),* keinen äußerlichen Ciceronianismus, man soll an Cicero lernen, gut erfinden, richtig disponieren, sachgemäß und bewegend sich ausdrücken, er verlangt Realkenntnisse (aus den Alten geschöpfte) zur Auslegung der Klassiker. Ein Meister im Griechischen und Verbreiter von dessen Kenntnis war besonders noch Reuchlin, wobei er den von neugriechischen Lehrern überkommenen Itacismus vertrat. Durch seine *rudimenta hebraica* 1506 führte er das Studium des Hebräischen wieder in die Kirche ein.

Die Reformation[1] ist nicht aus dem Humanismus hervorgegangen, „es ist mir leid," sagt Luther, „daß ich nicht mehr Poeten und Historien gelesen habe und mich auch dieselben niemand gelehret," aber der Humanismus hatte ihr vorgearbeitet durch seine Bekämpfung der mittelalterlichen Bildung und das Hervorziehen der griechischen und hebräischen Bibel und der Kirchenväter. Luther faßt daher den Humanismus providentiell auf: er ist gekommen als Mittel zur Erneuerung des Evangeliums und bleibt zur Erhaltung des reinen Glaubens stets nötig. „Niemand hat gewußt, warum Gott die Sprachen hierfür ließ kommen, bis daß man nun allererst sieht, daß es um des Evangelii willen geschehen ist, welches er hernach hat wollen offenbaren. — Und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen." Der erste Gesichtspunkt, unter welchem Luther stets den Humanismus faßt, ist: „Die Sprachen und christlichen Schulen sind nütze und not für das geistliche Wesen und der Seelen Heil." Er hat aber für den Humanismus noch einen anderen Gesichtspunkt. Das weltliche Leben und zeitliche Regiment braucht gelehrte und geschickte Leute, ohne Juristen und Gelehrte sind und werden die Menschen wilde Tiere. Überdies ist das weltliche Regiment eine göttliche Ordnung und

[1] Luthers pädagogische Hauptschriften: 1. An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung, 1519, zum Teil; 2. Sermon vom ehelichen Leben, 1519; 3. Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen halten und aufrichten sollen, 1524; 4. Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten soll, 1530.

Stand. Darum müssen Sprachen und auch Künste und Historien gelehrt werden. Aus ihnen lernt man der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rat und Anschläge, Gelingen und Mißlingen wie in einem Spiegel; Sprachen und Historien geben in abgekürzter Weise Welterfahrung, denn zur eigenen Erfahrung gehört viel Zeit, darum kann man auf die allein die Erziehung nicht gründen. Aus beiden Gesichtspunkten, dem religiös-protestantischen und dem politisch-sozialen, empfiehlt Luther die Gründung von Schulen: Erziehung ist das wahrhaft gottwohlgefällige Werk, besser als Wallfahrten, Kirchenbauen und Messestiften; soll man der Christenheit wieder helfen, so muß man an den Kindern anheben; der Hauptberuf der Alten ist, das junge Volk zu warten, zu lehren und aufzuziehen. Einer Stadt Heil und Gedeihen besteht in feinen, gelehrten, vernünftigen, ehrbaren, wohlerzogenen Bürgern; so wie man für Wall und Straßen sorgt, so sollte man auch für geschickte Schulmeister sorgen; so gut die Obrigkeit die Unterthanen zum Kriegsdienst zwingt, mit ebensoviel Fug darf sie dieselben zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten. Außer Sprachen und Historien empfiehlt Luther Singen und die Musik mit der ganzen Mathematik. Musik und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. s. w. rät er sehr an. Musik vertreibt die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken, Ritterspiel macht feine geschickte Gliedmaßen am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit mit Springen u. s. w. Die Absicht ist auch, dass man nicht auf Fressen, Saufen, Unzucht, Spielen gerate, sondern allezeit etwas Ehrliches und Nützliches vorhabe.

In diesen Erziehungsbestrebungen hatte Luther Melanchthon neben sich, der von Haus aus Humanist war und trotz seiner reformatorischen Thätigkeit stets eine Vorliebe für die rein humanistischen Beschäftigungen behielt. Melanchthon verfaßte die Schulbücher; seine lateinische und seine griechische Grammatik hatten bei seinen Lebzeiten über 30 und gegen 30 Auflagen; er verfaßte auch Bücher *in geometriam et arithmeticam*, eine chronologische und allgemein astronomische Unterweisung; wurde zur Stiftung von Schulen zu Rate gezogen, kurz, er verdient die Bezeichnung *communis praeceptor Germaniae.*

Die Praxis war diese: Religion war Grundlage; in diesem Sinne verfaßte Luther seine Katechismen. Für die Behandlung gab er zwei Regeln: nicht wechseln in der Fassung; sobald sie den Text kennen, lehre sie auch den Verstand, daß sie wissen, was es gesagt sei. Von 1528 ist der sogenannte „sächsische Schulplan", eigentlich ein Abschnitt aus Melanchthons „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren". Die

Lehrsprache soll lateinisch sein, nicht viel Bücher sollen auf einmal gebraucht werden, die Kinder in drei Haufen nach dem Standpunkte des Anfanges oder Fortschrittes verteilt sein. Unterrichtsgegenstände sind: Religion oben an, dann Latein. Die Grammatik wird sehr betont, danach Dialektik und Rhetorik. Von Schriftstellern werden gelesen: Vergil, Ovid, Cicero, Terenz, etliche *fabulae* Plauti, welche rein sind. Neben dem Latein Musik, kein Griechisch. Ähnlich, nur daß bei größeren Schulen Griechisch und Hebräisch in Aussicht genommen wird, ist auch die braunschweigische Kirchenordnung von 1528, verfaßt von Bugenhagen, der das Schulwesen außerdem in Hamburg, Lübeck, Hildesheim, Pommern, Dänemark, Schleswig, Holstein gründete. Ebenso sind ähnlich die große württembergische Kirchenordnung von 1559 (Johann Brenz), nach welcher aber auch Griechisch und Hebräisch gelehrt wurde, und die wieder auf die späteren kursächsischen Schulen von Einfluß war; endlich die brandenburgische Kirchenordnung von 1540 und die Visitations- und Konsistorialordnung von 1573. Demgemäß waren die Stadtschulen auch in den kleinsten Städten niedere gelehrte Anstalten; Religion und Latein waren die Hauptgegenstände. Lateinsprechen wurde durch sie so allgemein, daß Bürger und Handwerker der Städte es darin zu einer gewissen Fertigkeit brachten. Wo die bloßen Schreibschulen blieben, wurde Religionsunterricht hinzugefügt. Dorfschulen entstanden, soweit lehrverständige Küster sich bereit erklärten und die Ortsbewohner zu den Opfern geneigt waren; außer Religion wurde in ihnen Lesen und Schreiben, vereinzelt auch Rechnen gelehrt. Die Kinderlehre als Religionslehre in den Hauptstücken war allgemein von der Kirche aus. Mehrere reformatorische Schulordnungen ziehen auch die Mädchen in die Schule, aber jedes Mädchen soll nur zwei Jahre lang eine oder zwei Stunden täglich in die Schule gehen, lesen und Katechismus lernen, Bibelsprüche und heilige Gesänge.

Hervorragende Schulmänner unter den Protestanten im 16. Jahrhundert sind: Neander, Rektor in Ilfeld, Verfasser kurzer Lehrbücher, neben den Sprachen auch für Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft; er entsprach am meisten der Art Melanchthons. Valentin Friedland (aus Trotzendorf bei Görlitz) in Goldberg in Schlesien; er war berühmt durch sein Talent für Disziplin; indem er selbst sich zum *dictator perpetuus* erklärte, hatte er neben sich ein Schulgericht aus den Schülern, zu dem jeden Monat aus ihrer Mitte 1 Konsul, 12 Senatoren, 2 Censoren gewählt wurden; vor diesem Gericht mußte der Übertreter sich verteidigen, Trotzendorf, wie er gewöhnlich genannt wird, hatte die Bestätigung

der Entscheidung. Überhaupt wurden die Schüler zur Aufrechterhaltung der Hausordnung herbeigezogen, auch zum Unterrichten. Religion war Seele des Unterrichts; dann lag das Hauptgewicht auf dem Latein, aber auch Griechisch und Hebräisch, Mathematik und Dialektik wurden gelehrt und Musik. Aus Deutschland, Böhmen, Polen, Ungarn, Siebenbürgen strömten ihm die Schüler zu. Eine ähnliche Wirksamkeit hatte in Südwestdeutschland Johannes Sturm (aus der Eifel); er war in Lüttich in einer Schule der Brüder vom gemeinsamen Leben, von wo er manche Anregung zu seinen späteren Schuleinrichtungen genommen hat, dann an der Pariser Universität vorgebildet, seit 1537 war er Rektor der Gelehrtenschule in Straßburg und hatte oft mehrere Tausend Schüler, darunter Herzöge, Fürsten, Grafen. Da er in den Religionsstreitigkeiten zu den Schweizern hielt, wurde er 1581 abgesetzt; er starb 1589. Ziel ist für Sturm Frömmigkeit mit Bildung und Beredsamkeit, *sapiens et eloquens pietas.* Die nächste Aufgabe der Gelehrtenschule ist Bildung der Rede; maßgebend sind daher nur die beiden alten Sprachen. Sieben Jahre des Unterrichts sind der Korrektheit und Klarheit, drei dem Schmuck der Rede gewidmet. Nach dem Abschlusse der Schule werden zur Bildung der sachgemäßen Rede, welche ohne spezielle Fachbildung nicht möglich ist, gefordert fünf Jahre (vom 16. bis 21.) auf der Akademie zu Straßburg, einem Mittelding zwischen Schule und Universität (aus derselben ist 1621 die Universität hervorgegangen). Groß war Sturm als Methodiker: er grenzte für die einzelnen Klassen die Lehrpensen ab und paßte sie dabei dem Alter an; in der folgenden Klasse wurde immer das früher Gelernte ausgebaut und verfeinert. Die Methode war meisterhaft, wenn einmal das Ziel lateinische Beredsamkeit ist. Es fehlten der Sturmschen Schule Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Physik, der Elementarunterricht in der deutschen Sprache; Arithmetik wurde nur in Sekunda gelehrt, in Prima einige Sätze aus dem ersten Buche Euklids und Elemente der Astronomie.

Was die schweizerische Reformation betrifft, so gab Zwingli 1524 das Lehrbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll, heraus. Religion ist Hauptsache; zu deren Behufe sollen die hebräische und griechische Sprache gelernt werden. Daneben ist die lateinische Sprache für das übrige Leben von nicht geringem Nutzen. Bei Meß-, Rechen- und Zahlenkunst ist Kenntnis von großem Nutzen, ihre Nichtkenntnis gereicht zu großem Hindernis, aber um ihrer selbst willen sie treiben wäre geschäftiger Müßiggang. Fechtübungen sind nicht ganz zu tadeln, wenn sie auf den Zweck der Vater-

landsverteidigung bezogen werden. Ein Handwerk soll man lernen zum Unterhalt und gegen die Ausgelassenheit des Müßiggangs und zur Gesundheit des Körpers. — Calvin benutzte bei der Ordnung des Schulwesens in Genf Joh. Sturms Ideen, mit dem er in Straßburg bekannt geworden war.

Das protestantische Schulwesen fand seinen Höhepunkt in den Universitäten. Wie die Sprachen die Grundlagen dort bildeten, so überwogen sie auch hier. Die Medizin wurde gelehrt aus Hippokrates, Galen und Avicenna; Sektionen waren sehr selten, später wurden solche jährlich zweimal vorgenommen. In der philosophischen Fakultät wurde über griechische und lateinische Schriftsteller gelesen, Physik und Naturgeschichte aus Aristoteles, Plinius, Dioskorides gelehrt, Mathematik aus Euklid, Astronomie aus Ptolemäus; in Astronomie kommen auch einige neuere Schriften vor (die *theoricae planetarum* von Peuerbach, die Schrift *de sphaera* von Johannes de sacro Busto). Ab und zu kommen Vorlesungen über Geschichte vor. Ende des 16. Jahrhunderts wurde in Wittenberg ein Professor der französischen Sprache angestellt. Mathematik und Astronomie fanden aber wenig Zuhörer, selbst der elementare Rechenunterricht scheint als schwierig von den Studenten gescheut worden zu sein. Auch das Griechische erfreute sich keiner großen Teilnahme, selbst nicht bei Männern wie Melanchthon.

Ein eigentümlicher und streng katholischer Theoretiker des Humanismus im Anfang des 16. Jahrhunderts war Ludwig Vives,[1] geboren zu Valencia, seit 1512 meist in Brügge lebend, der Lehrer der „blutigen Maria"; er starb 1540. Sein Hauptwerk de *disciplinis* erschien 1531. Aristoteles ist nicht unfehlbar; seit seiner Zeit hat die Beobachtung reicheren Stoff für die Wissenschaft geliefert. In der Naturwissenschaft muß eigene Forschung, Beobachtung und Nachdenken an Stelle des Aristoteles treten. — Unter den Lehrgegenständen steht Latein voran; denn es ist wie eine Universalsprache. Griechisch muss man lernen, teils um Latein gründlich zu verstehen, teils weil wichtige Schriften in dieser Sprache im Original müssen gelesen werden. Die Dichter in beiden Sprachen sind nur wegen der Form zu lesen, der Inhalt ist meist unwahr. Lebende Sprachen sollen aus dem Verkehr gelernt werden. Für den Anfangsunterricht soll sich der Lehrer der Muttersprache bedienen. Leibesübungen und Spiele werden sehr empfohlen.

Herrschend in den katholischen Ländern wurde das humanistische

[1] Wychgram, Joh. Ludw. Vives' ausgewählte Schriften, 1883.

Schulwesen, wie es die Jesuiten gestaltet haben. Der Orden selbst war 1540 genehmigt worden als eine „Gemeinschaft zum Wachstum der Seele in christlichem Leben und Glauben, als ein Kriegsdienst Christi zur Verbreitung des Glaubens". Schon unter dem zweiten General (Lainez, † 1564) war der Orden erfüllt von dem Bewußtsein, die Sache der Hierarchie zu führen gegen den Protestantismus innerhalb und außerhalb der katholischen Kirche. Als ein Hauptmittel dazu erschien die Erziehung der Jugend. Die *ratio et institutio studiorum societatis Jesu* ist nach vielen Prüfungen herausgegeben 1599 unter dem General Claudius Aquaviva. Die Hauptstärke der Jesuiten ist die psychologische Kunst in der Berechnung der Mittel zu einem Zwecke. Deutlich tritt dies zu Tage in der Behandlung der Novizen. Der Zweck des Ordens verlangte unbedingten Gehorsam unter dem General, aber einen Gehorsam, der von ganzer Seele und mit allen Kräften willig war. Die Erziehung der Novizen ging daher darauf aus, die Persönlichkeit und Individualität ganz mit dem Ordensgeiste zu erfüllen. Dazu wurden als Mittel gebraucht: allmähliche Isolierung von den Beziehungen zur Familie, nie allein sein außer auf der Zelle, wo aber Gedanken und Meditationen vorgeschrieben waren, Selbstanklagen wegen Übertretungen vor den anderen gefordert und nicht zu schwer gemacht, sehr häufige Beichte, dazu ein gegenseitiges Überwachungssystem, endlich die *exercitia spiritualia*, eine technische Erhebung in mystische Gefühle und innere Erlebungen. Kurz: alle Gefühle, Neigungen und Gedanken für anderes wurden geschwächt, dafür alle auf Ein Ziel gerichtet und zwar inmitten einer großen Gemeinschaft. Dabei erhielt innerhalb derselben ein jeder Beschäftigung gemäß seiner besonderen Anlage und Neigung; so „wurde der Orden für die Mitglieder ein Vaterland, der General eine Vorsehung". Die Schulen des Ordens waren entweder Seminarien für künftige Jesuiten, oder Konviktorien, Kost- und Erziehungshäuser für Knaben aus allen Ständen; aber auch das Seminar hatte ein *convictorium alumnorum*. Die Schulen hatten: 1) *studia inferiora* in fünf Klassen, *infima classis grammaticae, media, suprema classis grammaticae, humanitas* (4. Klasse), *rhetorica* (5.). In den vier ersten Klassen blieb man ein Jahr, in der fünften zwei. Dann folgten die *studia superiora*, d. h. ein zwei- oder dreijähriger philosophischer Kursus, gegründet auf und in Aristoteles, aber sachlich durch das Medium des Thomas von Aquino; hieran schloß sich ein fünfjähriger theologischer Kursus. Näher zu betrachten sind die *studia inferiora*, welche dem Gymnasium entsprechen. Dem Humanismus konnte sich der Orden in der Erziehung

nicht entziehen, er war in katholischen und protestantischen Ländern durchgedrungen gegen das Unästhetische und Poesielose der mittelalterlichen gelehrten Bildung. Aber an Griechisch und Latein konnte nicht der Inhalt interessieren, er war heidnisch und hatte im italienischen Humanismus zu einem offenen modernen Heidentum geführt; aus Vorsicht wurden daher die Autoren „gereinigt". Aber auch Latein und Griechisch konnten nicht wie bei den Protestanten in den Dienst der h. Schrift gestellt werden; denn nicht diese, sondern die Kirche war die Quelle religiöser und sittlicher Wahrheit. Es blieb also bloß das ästhetische und poetische Interesse übrig. Ausgesprochener Zweck der humanistischen Studien auf den Jesuitenschulen war daher Bildung des Stils. Grammatik ist Anfang und Rhetorik Ziel dieser Bildung: Lesen, Schreiben, Sprechen und zwar wesentlich dies alles an und aus Cicero geübt. In Ziel und Methode zeigt sich viel Anschluß an Joh. Sturm. Die Lehrmethode war für jede Klasse fest bestimmt, der Lehrer streng an das Lehrbuch gebunden und an das Klassenpensum. In der Grammatik und Lektüre war für jede Stunde das Pensum abgegrenzt; dies Pensum war gering, aber es wurde tüchtig eingeübt, gedächtnismäßig und in schriftlichen Arbeiten. Sammlungen lateinischer Phrasen wurden in den Klassen eingeführt und gelernt; aus den Phrasen Vergils wurden dann lateinische Gedichte kombiniert, ebenso Dramen verfertigt. In ähnlicher Weise übte man Griechischsprechen und griechisches Versemachen. Mathematik, Geographie, Muttersprache und Musik wurden vernachlässigt; Religionsunterricht war einmal wöchentlich. Neben dem formalen Sprachbetrieb ging Erudition her, aber mehr ab und zu; gemeint sind Fabeln, Geschichten, Altertümer, Orakel, Sprüche von Weisen, Beispiele von Kriegslist, berühmte Thaten, Erfindungen, wie irgend etwas entstanden ist, Sitten und Einrichtungen der Völker. Diese Erudition muß in der Schule aus der Geschichte und den Sitten der Völker, der Autorität der Schriftsteller und der gesamten Doktrin geholt werden. Als Triebfedern zum Lernen sollen benutzt werden: Remuneration, bestehend in Prämien, Gedenktafeln, alles mit großem Pomp, und Ämulation *(concertatio)* unter allen in einer Klasse nicht nur, sondern jeder bekam noch speziell seinen Nebenbuhler. Zur Versetzung fanden jährliche Examina statt; auf diese wurde das ganze Jahr hingewiesen und in den letzten Wochen darauf hin repetiert. Die Würde des Ordens in der Zucht wurde gewahrt; Körperstrafen soll jemand vollziehen, der nicht Mitglied der Gesellschaft ist; war ein solcher *corrector* nicht da, so soll ein Schüler am anderen

die Strafe vollziehen. Bei Strafen in Wort und That soll der Lehrer bedenken, daß der Schüler als künftiger Mann dem Orden einmal nützen oder schaden kann. Auf das äußere Wesen und Benehmen der Schüler wurde viel gegeben. Selbstgemachte theatralische Aufführungen, nicht Plautus und Terenz, sollen den äußeren Anstand bilden und gewöhnen, sich früh in die verschiedenen Situationen des Lebens zu finden und die Rolle derselben in Wirklichkeit zu übernehmen. Für die Ausbildung des Körpers durch gymnastische Übungen wurde gleichfalls Sorge getragen, die Unterrichtsanstalten wurden nach den Gesetzen der Reinlichkeit und Gesundheit eingerichtet. Die Arbeitsstunden waren schicklich verteilt und der ganze Tag wohl geordnet. Bemerkenswert ist Regel 13 *externorum auditorum societatis:* die Schüler *neque ad publica spectacula, comoedias, ludos nec ad supplicia reorum nisi forte haereticorum eant.*

Der Erfolg und Fortgang der Jesuitenschulen war glänzend. Die rhetorische Bildung, gewandtes Lateinsprechen und -schreiben, zu der schon Sturm mit soviel Zulauf neigte, wurde ganz ausschließlich und mit großer methodischer Kunst betrieben. Bei den Schülern wurde bloß Gedächtnis und mäßige Phantasie in Thätigkeit gesetzt, wozu die Jugend von selbst neigt, und mehr bloß in formaler Richtung; das Inhaltliche (die Erudition) waren Anekdoten, Merkwürdigkeiten, abgerissen und bunt. In den späteren Zeiten ließ indes Eifer und Erfolg der Jesuiten im Schulwesen sehr nach. Die *ratio* ist noch 1832 neu herausgegeben worden von Roothan: das Wesen soll beibehalten werden, concedirt wurde an das Zeitbedürfnis Berücksichtigung der physischen und mathematischen Studien und der Muttersprache. Ebenso erklärte sich der P. Beckx 1854: die Gymnasien sollen nicht Realien geben, sondern eine rein formale Bildung.

Volksbildung lag den Jesuiten fern. Das Tridentinum verlangte, daß in allen Pfarreien die Kinder wenigstens an Sonn- und Feiertagen in den Grundwahrheiten des Glaubens und im Gehorsam gegen Gott und Eltern fleißig unterrichtet würden. Verdient um Volksbildung ist der Orden der Piaristen, gestiftet von Joseph von Calasanze, einem Spanier, der 1797 „die frommen Schulen“ eröffnete. Gelehrt wurden Schreiben, Lesen, Rechnen, vorzüglich die ersten Grundsätze des Glaubens und der Frömmigkeit.

Gegen die humanistische Erziehung, wie sie sich in der Praxis in ihren Resultaten darstellte, wurden, eben als sie fest begründet war, Bedenken erhoben; zuerst in katholischen Ländern von Montaigne und Charron. Montaigne († 1592) handelt im 1. Buch

seiner *essais* ch. 24 und 25 von der Erziehung. Die herrschende Erziehung giebt *science*, aber keine *sagesse*, von Bildung des *jugement* und der *vertu* ist keine Rede. Das Gedächtnis wird angefüllt, *entendement* und *conscience* bleiben leer. Die Schüler werden durch Latein und Griechisch bloße Nachbeter, Papageien; selbst der gewöhnliche *sans commun* fehlt ihnen nach der Schulzeit oft. Mit 15—16 Jahren haben die Schüler der Kollegien noch nichts gelernt als Sprechen. Seine positiven Vorschläge sind gerichtet an eine gräfliche Mutter, also Gedanken zur Erziehung eines vornehmen jungen Weltmannes. Beim Erzieher ist mehr anf Charakter und Verstand als auf Gelehrsamkeit zu sehen. Beim Zöglinge soll vor allem auf Bildung des Urteils Bedacht genommen werden; daher lasse man ihn sich aussprechen, gehe auf seine kindlichen Gedanken ein, knüpfe beim Unterricht an das Nächste der Umgebung an. Ein Gebäude, eine Quelle, den Ort einer Schlacht, Wind, Wetter und seine Folgen u. s. w., alles, was derart in seiner Umgebung vorkommt, lerne er beachten und sich dafür interessieren. Durch das Mittel der Geschichte lerne er *les grandes ames des meilleurs siècles*, aber er lerne nicht sowohl *les histoires qu'à en juger*. Dazu trete vor allem Moral als verständige, ernste, aber auch beglückende Lebenskunst. Von den *artes liberales* wähle man sie gerade, weil sie direkt und *ex professo* dem Leben dient. Hat der Schüler erst Urteil nnd Sitten, so spreche man ihm von Logik, Physik, Geometrie, Rhetorik; er wird nach jener Vorbildung bald damit zum Ziele kommen. Von Sprachen übe man zuerst die eigene und die der Nachbarn. Latein und Griechisch ist ohne Zweifel etwas Schönes und Großes, aber man erkauft es zu teuer. Man würde es besser wie eine Art lebender Sprache im Umgange mit Sprachgeübten lernen; er selbst hatte es so gelernt. Bei allem mache man den Knaben nicht zum Gefangenen, man lasse ihn nicht 14—15 Stunden arbeiten; Spiele und Leibesübungen seien ein guter Teil der Erziehung, auch Musik und Tanzen. Der Körper werde von früh an abgehärtet, nicht bloß der Geist, auch die Muskeln müssen gebildet werden; der Mensch ist Leib und Seele zumal und in einem. Dabei muß Erziehung und Unterricht eine ernste Milde haben; Schulklassen sollten Orte der Fröhlichkeit und Schönheit sein, nicht Marterräume. Kennt der Zögling Sachen, so werden ihm die Worte von selbst zu Gebote stehen. Nach jener Bildung wird er vielleicht wenig von Grammatik und Rhetorik wissen, aber ein korrektes Französisch sprechen und *le lustre d'une vérité simple et naifve* in seiner Sprache haben.

Weitere Ausführung und Präzisierung dieser Gedanken ist Charron († 1603) *de la sagesse*, l. III chap. 14. Er giebt Vorschriften nach der damaligen Philosophie, um überhaupt kräftige, gesunde, verständige Kinder zu erzeugen. Die Mutter soll das Kind womöglich selbst nähren; es soll früh gegen die freie Luft, Wärme und Kälte abgehärtet werden. Die Erziehung hat drei Hauptpunkte: *former l'esprit, dresser le corps, reigler les moeurs.* Die Bücher und Vorlagen *(propos)* müssen sein *de choses - grandes, sérieuses, nobles et généreuses, qui reiglent les sens, les opinions, les moeurs.* Daher werden Stoffe aus dem Altertum empfohlen, *l'histoire grecque et romaine est la plus belle leçon du monde.* Hauptmittel der Bildung müssen sein die natürlichen und die moralischen Wissenschaften, *la nature et la vertu, ce que nous sommes et ce que nous devons estre.* Zur Moral rechnet er mit *les politiques, oeconomiques, les histoires.* Der Geist des Zöglings soll gemacht werden *universel*, d. h. er soll daran gewöhnt werden, die ganze Welt als sein Buch zu betrachten, auf all die Mannigfaltigkeit und die Verschiedenheit auch der Sitten und Meinungen zu achten; die schönsten und edelsten Seelen sind die universellsten und freisten. Dieser *esprit universel* wird gebildet besonders durch Reisen und Verkehr mit Fremden, und durch die Lektüre der Bücher und Geschichten aller Nationen. — Bei der Bildung der Sitten gilt es vor allem, schlechte Gewöhnungen zu verhindern, z. B. Lügen; ihre Ursache ist oft der schlechte und zu rüde Unterricht selbst. Das Kind soll nie etwas erreichen durch Zorn und Thränen, nie soll man ihm schmeicheln.

Von Baco ist zu erwarten, daß er, der auf ein Studium der Natur aus ihr selbst drang, die herrschende Manier der Schulen und Universitäten irgendwie kritisch werde betrachtet haben. Er thut das, aber sehr kurz, *de augmentis scientiarum* l. I, etwa in der Mitte. Er findet, daß ungefähr um die Zeit Luthers eine luxurierende Beredsamkeit *(luxuries quaedam orationis)* in auffallender Weise sich verbreitet habe. Grund war nach ihm das Bedürfnis von Predigten an das Volk und Antipathie gegen den Stil der Scholastiker. Daraus entstand bald bei den meisten eine größere Bemühung *(cura)* um Worte als um Sachen: Phrasen, Perioden, Rhythmus der Rede, Tropen wurden gesucht, nicht Sachen, Gründe, Scharfsinn und Urteil. Damals war es, wo Sturm auf Cicero als Redner und Hermogenes als Lehrer der Redekunst eine unendliche und sorgliche *(anxiam)* Mühe verwendete. Er schließt: man studiert Worte, nicht Sachen *(verbis studetur, non rebus).*

In Deutschland wurde zu Anfang des 17. Jahrhunderts in einigen

Männern das Gefühl sehr groß, daß man mit der vielen Zeit und Mühe doch zu wenig erreiche. Viel Aufsehen machte als Methodiker Wolfgang Ratke aus Holstein († 1635).[1] Ratke war eine unruhige Natur, er machte viel Lärm mit sich und die Zeit mit ihm, seine praktischen Versuche hielten sich nicht, aber er hat Keime neuer Methoden ausgestreut. Die Hauptartikel der Ratichianer waren: alles zuerst in der Muttersprache; der Schüler braucht dabei nur auf die Sache zu denken, die er lernen soll; aus der Muttersprache dann in andere Sprachen; nichts soll auswendig gelernt werden; wenn ein Ding durch öftere Wiederholung dem Verstande recht eingebildet wird, so folgt das Gedächtnis ohne alle Mühe von selbst. Keine Sprache soll aus der Grammatik gelernt werden, sondern zunächst aus Einem Autor; keine Regel soll man geben, ehe man den Autor und die Sprache gegeben hat *(per experimentum et inductionem omnia).* Die Praxis im Latein sollte (nach Anhängern von Ratke) sein: Latein wird mit Terenz angefangen; dieser soll vorher in deutscher Sprache bekannt sein; dann exponiert der Lehrer das Latein Wort für Wort, jede Lektion in einer Stunde zweimal. So macht der Lehrer den ganzen Terenz durch, jedes Wort immer gleich übersetzend. Dann fängt er den Terenz von vorn an, exponiert eine halbe Stunde und läßt dann die Schüler nachexponieren. Beim dritten Anfangen von vorn exponieren die Schüler allein. Darauf wird Grammatik begonnen in ebenderselben Methode, erst deutsch, dann lateinisch; dann wird die Grammatik auf den Autor appliziert, wieder zuerst vom Lehrer und später auch durch die Knaben. Zuerst soll man sich in der Grammatik mit den Hauptregeln begnügen.

Großen und nachhaltigen Eindruck hat Comenius gemacht durch seine Lehrbücher. Amos Comenius (Komensky) ist geboren 1592 bei Brod in Mähren; nach Reisen in Deutschland wurde er Lehrer und Prediger bei den böhmischen Brüdern. Als solcher ist er im dreißigjährigen Kriege aus Österreich vertrieben worden. 1632 wurde er (letzter) Bischof der zerstreuten mährischen Brüdergemeinde. 1631 gab er seine *janua linguarum reserata* heraus, 1638 wurde er nach Schweden berufen, die Schulen zu reformieren, ging aber nicht; 1641 erhielt er einen gleichen Ruf vom Parlament nach England, aber der Bürgerkrieg vereitelte das Unternehmen. Dann lebte er in Lissa, in Ungarn, zuletzt

[1] Vogt, Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des W. Ratichius, Programme, Kassel 1876—82. — *W. Ratichii in methodum linguarum generalis introductio,* enthalten in einer Schrift seines Anhängers Rhenius von 1617.

in Amsterdam; er starb 1671. Seine Hauptwerke sind *didactica magna*, zuerst böhmisch 1628, die *janua linguarum reserata*, die *methodus linguarum novissima*, der *orbis sensualium pictus* (1657).

Comenius ist ein vielseitiger Geist, der viele Elemente der Zeit in sich aufgenommen hatte und in dem Altes und Neues durcheinander wogte. Er glaubte an Weissagungen von Propheten jener Zeit gegen den Papst und das Haus Österreich und gab sie in einer Schrift 1657 heraus. Er hat sein Leben lang für sich nach einer Weise gesucht, die verschiedenen Religionsparteien zu vereinigen. Eine Art Geschichtsphilosophie von ihm ist durch Krause an das Licht gezogen worden.

Seine pädagogischen Hauptgedanken sind: Humanität heißt an Geist weise, in Handlungen geschickt und von Herzen fromm sein. Frömmigkeit, Moralität und Kenntnisse müssen ineinander sein, eins das andere immer einschließen. An den bestehenden Schulen werden Gottesfurcht und gute Sitten vernachlässigt, nur den Kenntnissen nachgejagt, aber auch nicht immer in angenehmer, anschaulicher und deutlicher Weise. Kaum werden irgendwo die Geister mit dem wahren Kern der Thatsachen ernährt. Gebildet soll werden die gesamte Jugend und zwar in allen Stücken, welche weise, rechtschaffen und fromm machen, und so, daß sie gewöhnt werden, sich nicht durch eine fremde, sondern die eigene Vernunft leiten zu lassen. Er unterscheidet vier Stufen der Schule mit Einschluß der Akademie: 1) der Mutterschoß, die Mutterschule; hier werden vorzugsweise die äußeren Sinne geübt, daß sie gewöhnt werden bei den Gegenständen recht zu verweilen und sie zu erkennen. 2) Die deutsche Schule *(schola vernacula)*; geübt werden hier sinnliche Auffassungskraft und Gedächtnis, Zunge und Hand, durch Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen, Zählen, Messen, Wägen. Abschluß soll hier sein: Hauptpunkte der Staats- und Wirtschaftslehre, der Welt- und Vaterlandskunde und Kennenlernen der allermeisten wichtigeren Handwerke. 3) Gymnasium; in ihm soll Verstand und Urteil gebildet werden. Gegenstände sind: Grammatik, Physik, Mathematik, Ethik, Dialektik, Rhetorik, in dieser Folge. Dialektik und Rhetorik erst nach den Realien, weil ohne Sachkenntnis keine vernünftige Rede möglich ist. Für all diesen Unterricht gelten als methodische Regeln: stelle alles den Sinnen vor; es ist nichts im Verstande, wo es nicht zuvor in den Sinnen gewesen. Nur wo die Sachen selbst fehlen, hilft man mit treuen Abbildungen nach. Die Sprachen werden gelernt als Erwerbung und Mitteilung der Bildung, und zwar wegen des häuslichen Lebens die Muttersprache, wegen des

Verkehrs mit den Nachbarn die Nachbarpsrachen. Das Latein ist für alle Gelehrten, Griechisch und Arabisch für Philosophen, Ärzte und Historiker, Griechisch, Hebräisch und Arabisch für Theologen. Die Wörter dürfen nicht ohne die Sachen, welche sie bezeichnen, gelernt werden. Jede Sprache werde besonders gelernt, erst die Muttersprache, dann eine Nachbarsprache, sodann Lateinisch, weiter Griechisch etc., zuletzt komme Sprachvergleichung. Da die Muttersprache mit der Sachkenntnis zugleich erweitert wird, so erfordert sie acht bis zehn Jahre, das Latein etwa zwei Jahre, Griechisch ein Jahr u. s. w. Jede Sprache werde mehr durch den Gebrauch als durch Regeln gelernt, d. h. durch Hören, Lesen, Wiederlesen, Nachahmung und Sprechübung. Die Beispiele müssen stets den Regeln vorausgehen, die Norm der zu gebenden Regeln einer neuen Sprache sei die früher gekannte Sprache, so daß die Differenz jener von dieser gezeigt wird. In bezug auf den Inhalt der Klassiker war Comenius ängstlich, wollte bloß ausgewählte Stellen geben; nur Seneca, Epictet und Plato können der im Christentum schon befestigten Jugend ganz in die Hand gegeben werden.

Eine Verwirklichung des Prinzips, daß Verstand und Sprache, Sach- und Wortkenntnis bei einander laufen müssen, sollte die *janua linguarum reserata* sein. Sie ist ein lateinisch-deutsches Kompendium aller Wissenschaften und Beschreibung ihrer Gegenstände in 100 Abteilungen, wobei etwa 8000 Wörter in 1000 vollkommene Sätze gebracht waren, erst kürzere, dann längere. Es war eine Art sachlich-sprachlicher Encyklopädie der damaligen Hauptkenntnisse. Es wurde darum sofort so beliebt, daß es alsogleich in viele europäische und mehrere asiatische Sprachen übersetzt wurde, trotzdem die Philologen das Latein als neu, die Fachwissenschaften den Inhalt als oberflächlich bezeichnet hatten. — Die *janua* wollte Sach- und Wortkenntnis zusammen geben, aber die darin besprochenen Sachen waren meist nicht zur Hand. Diesem Übelstande sollte der *orbis pictus* abhelfen; er ist eine mit Bildern versehene *janua*, die Auslegung der Bilder lateinisch und deutsch gegeben. Noch im ersten Drittel unseres Jahrhunderts wurde er neu aufgelegt.

Die Richtung von Montaigne und Charron setzte sich fort und gewann Einfluß in Locke durch seine kleine Schrift: *some thoughts concerning education*, 1693, die bald ins Französische, Holländische und Deutsche übersetzt wurde. Locke hat die Erziehung des englischen Gentleman im Auge, er hatte selbst den Sohn und den Enkel des Grafen Shaftesbury erzogen. Er schreibt für häusliche Erziehung, durch einen Hofmeister, dessen Qualitäten er ansetzt wie Montaigne;

in den öffentlichen Schulen würden dem Griechischen und Lateinischen die guten Sitten geopfert.

Mens sana in corpore sano ist höchste Glückseligkeit, beides wird erfordert; viel kann dafür in der Erziehung geschehen, $^9/_{10}$ der Menschen werden durch die Erziehung gut oder böse. Für den Körper ist von früh an zu sorgen durch einfache Lebensweise und Abhärtung, womöglich ohne Medizin. Seine Detailvorschriften, die Füße Abends durch Baden gegen Nässe stählen, Kindern keinen Wein oder Likör geben, sie auf Matratzen, nicht auf Federbetten schlafen lassen u. a., machten bleibenden Eindruck. Was das Geistige betrifft, so soll man von Anfang an die Kinder als vernünftige Wesen erziehen, freilich nach Maßgabe ihres Alters, auch so, daß sie einsehen, man behandle sie nicht nach Willkür und Laune, sondern man habe seine guten Gründe zu allem, was man von ihnen verlangt. Dabei erforsche man die Individualität des Zöglings, um nach den besonderen Fähigkeiten desselben Erziehung und Unterricht einzuleiten. Im Sittlichen muß Selbstüberwindung und Selbstverleugnung früh eingeübt werden; dagegen reizt man sie gewöhnlich zum Schlagen, zur Putzsucht, zur Leckerei, und bedenkt nicht, daß aus Kindesfehlern Mannesfehler werden. Gegen Herrschsucht, Habsucht, Neigung zur Grausamkeit (Tierquälerei) und Lüge muß früh gewirkt werden. Erst muß Gehorsam da sein, dann aus diesem heraus Gewöhnung an Freiheit eintreten. Daneben ist auf Bildung der äußeren Sitten zu achten, auf Höflichkeit, Wohlgezogenheit; zur leichten und sicheren Bewegung unter Andern hilft früher Tanzunterricht. Das wichtigste Mittel der Erziehung ist Lob und Tadel: den Kindern Liebe zur Reputation einflößen, das ist das große Geheimnis der Erziehung. Die Kinder müssen lernen, wie sie durch Gutesthun bei aller Welt beliebt, im entgegengesetzten Fall aber verachtet und gering geschätzt werden; so wird in ihnen das Verlangen entstehen, sich um Beifall zu bewerben und das zu vermeiden, was verächtlich macht. Dies Streben muß bei den Kindern Motiv sein, bis sie im reiferen Alter durch Erkenntnis ihrer Pflicht und der inneren Zufriedenheit, welche der Gehorsam gegen den Schöpfer gewährt, bestimmt werden. Lobsprüche erteile man in Gegenwart anderer, das verdoppelt die Belohnung; dagegen Fehler mache man nicht bekannt, das macht stumpf. Bei Bestrafung sei man ohne Leidenschaft, man schimpfe nicht. Schläge sind nur zulässig in Fällen von Hartnäckigkeit und Heuchelei; aber auch dann mögen Schande und Scham mehr wirken als der Schmerz. Man gebe wenig Vorschriften, aber diese müssen

gehalten werden. Spielsachen kaufe man womöglich nicht; dadurch wird zunächst die allzugroße Mannigfaltigkeit in den Spielsachen verhindert, durch welche die Kinder nur einer unruhigen Sucht nach Veränderung und Überfluß ausgesetzt werden. Die Kinder sollen ihre Spielsachen selbst machen oder doch zu machen versuchen.

Früh nähre man die Wißbegierde der Kinder, gehe auf ihre Fragen ein; zu dem, was sie lernen sollen, erwecke man ihnen Neigung, halte sie in der Regel nur zum Arbeiten an, wenn sie dazu aufgelegt sind. Lesen lerne das Kind, sobald es nur sprechen kann; aber die ganze Bibel ist kein Lesebuch für Kinder, nur Auszüge gebe man ihnen. Die ersten Vorstellungen müssen die Kinder erhalten nicht durch Worte, sondern durch Dinge und Abbildungen der Dinge. Von fremden Sprachen lerne das Kind, sobald es seine Muttersprache reden kann, französisch, da dies auf die einzig richtige Weise, nämlich durch frühes Sprechen, gelernt wird. Latein lerne man gleichfalls durch Sprechen und Lesen. Ist kein guter Lateinsprecher da, so nehme man[1] ein unterhaltendes Buch, etwa Äsops Fabeln, und schreibe die englische Übersetzung, die so wörtlich wie möglich sein muß, dergestalt zwischen die Zeilen, daß über jedes lateinische Wort das ihm entsprechende englische zu stehen kommt. Diese Übersetzung laßt den Knaben alle Tage lesen und wiederlesen, bis er das Latein völlig versteht, und dann laßt ihn zu einer andern Fabel übergehen, aber diejenige, die er schon weiß, öfter wiederholen. Auch schreibe er dieselben Fabeln ab und lerne dabei die Konjugation und Deklination. Die genauere Grammatik soll nur dem gelehrt werden, der die Sprache schon spricht. Beim Sprechen selber behandle man reale Gegenstände, Geographie, Astronomie u. s. w. Lateinische Verse lasse man nicht machen; poetische Neigungen sind im Knaben- und Jünglingsalter nicht zu begünstigen. Griechisch muß der Gelehrte von Profession verstehen, für andere ist es entbehrlich. Vor allem müssen die Kinder nicht sowohl Latein als ihre Muttersprache gut sprechen. — Rechnen ist die leichteste und folglich die erste unter den bildlosen Wissenschaften, die der Kindesgeist aufnehmen kann; kaufmännisches Rechnen und Buchhalten sollte jeder Mann von Stand verstehen. Die Erdbeschreibung mit Globus und Karten kann früh beginnen. Astronomie werde mit Hilfe des Himmelsglobus getrieben, Geometrie mit den ersten sechs Büchern Euklids. Von Geschichte lese man zuerst die lateinischen

[1] Es war das die Methode von Ascham, dem Lateinlehrer der Königin Elisabeth.

Klassiker, die alten Schriftsteller beobachteten und malten die Menschheit gut und geben das beste Licht für diese Art Erkenntnis; dann lese man Pufendorf: *de officio hominis et civis* und *de jure naturali et gentium*, auch *Grotius de jure belli ac pacis.* Dazu trete eine Kenntnis der vaterländischen Geschichte. Auch die Landesgesetze muß der Jüngling kennen. — Die Naturphilosophie zerfällt in die Lehre von den Geistern und den Körpern, jene muß vorangehen und aus der Bibel genommen werden, weil sonst die Gewalt der Sinnenwelt den Glauben an das Übersinnliche erstickt; die Physik lerne man aus Newton. Zur Erholung lerne der Jüngling ein Handwerk oder eine Kunst, wie Kupferstechen, Metallarbeit; Zeichnen muß früh mit dem Schreiben verbunden werden. Auf Musik hält Locke wenig, vor Karten- und Würfelspiel warnt er. — Tugend ist die erste und unentbehrlichste unter den Eigenschaften eines Gentleman, weil sie unumgänglich notwendig ist, ihm die Achtung und Liebe anderer und Zufriedenheit mit sich selbst zu erwerben. Den Grund dazu legt ein richtiger Begriff von Gott, dem Schöpfer, der uns liebt, den wir wieder ehren und lieben sollen. Mehr lehre man den Knaben nicht von Gott, damit man nicht Anlaß zu Aberglauben, zu leerem Grübeln und selbst zum Atheismus gebe. Morgens und abends spreche der Knabe ein kurzes und einfaches Gebet.

Locke ist aus dem englischen Wesen hervorgegangen und hat auf dasselbe verstärkend zurückgewirkt: die englische Erziehung zielt noch heute mehr auf Charakterbildung als auf intellektuelle Ausbildung. Locke speziell hat die leitenden Klassen im Auge, welche das *self-government* führten.

Wie stellte sich unter diesen Anregungen und unter den ganzen Zeitverhältnissen die Schulpraxis in Deutschland? Infolge des 30jährigen Krieges waren die Menschen verwildert, die Schulen selbst in den Städten vielfach verfallen, die Dörfer ohne Pfarrer und Küster. Nur mit vieler Mühe konnte wenigstens die frühere kirchliche Ordnung und Schuleinrichtung hergestellt werden. In Gotha wurde zuerst in Deutschland ein geordnetes Volksschulwesen eingerichtet durch den Herzog Ernst den Frommen, der seit 1638 regierte († 1675). Sein Schulmann war Arnold Reyher, ein Anhänger Ratkes und Comenius'. Es wurde festgesetzt Schulzwang vom fünften Jahre an in Dörfern wie Städten, Winters und Sommers. In drei Klassen wurde unterrichtet in Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen, auch von natürlichen Dingen; angeschafft sollten werden Lineale, Zirkel, Wagen, auch Magnete, Sand-

uhren. Zum Verhalten außerhalb der Schule, im Haus und bei Freunden, wurde Anleitung gegeben, auch Unterweisung über Behörden, Ämter, Rechtsgang, Münzen. Dabei wurde die Lage der Lehrer verbessert. Nach diesem Vorgang wurden von Mitte des Jahrhunderts an in fast allen protestantischen Ländern, namentlich Norddeutschlands, neue Schulordnungen erlassen, aber die Praxis blieb meist hinter den Forderungen dieser Ordnungen zurück, zumal da die materielle Lage der Lehrer überwiegend sehr dürftig blieb. — Auf den Gymnasien und Lateinschulen blieb es im ganzen wie bisher. Doch wurde auf die Muttersprache mehr Wert gelegt; es wurden die lateinischen Grammatiken deutsch geschrieben und Comenius' Elementarbücher zum Teil benutzt. Der erste, welcher auf Universitäten anfing, seine Vorlesungen deutsch zu halten, war Christian Thomasius (Ende des 17. Jahrh.). Auch das Französische drang infolge des *siècle de Louis XIV.* und seiner Litteratur in die höheren Stände ein, man dispensierte Adlige vom Griechischen zu Gunsten des Französischen, nahm überhaupt auf die Bildung des Adels Rücksicht, selbst durch besondere Stunden für diesen. Dabei herrschte in alledem zunächst viel Verwirrung.

Für die realistische Bildung wurde der Pietismus von Spener und Aug. Herm. Francke von großem Einfluß. Dem Pietismus wohnte ursprünglich ein praktischer Grundzug ein; nach Spener zeigt sich das Christentum nicht im Wissen, sondern in der Ausübung, daher dringt er auf Selbstzucht, auf Werke uneigennütziger Liebe, auf wohlwollende Gesinnung und Duldung auch auf christlichem Gebiete. Für den Religionsunterricht wirkte Spener durch seine *tabulae catecheticae;* umfassender, sowohl theoretisch wie praktisch, war die Wirksamkeit von Francke, der, geboren in Lübeck, erzogen in Gotha, seit 1692 Pfarrer in Glaucha bei Halle und Professor der orientalischen Sprachen an der Universität zu Halle war. Von kleinsten Anfängen aus gründete er hier eine Armenschule, ein Pädagogium (für höhere Stände), ein *seminarium praeceptorum,* eine Bürgerschule, ein Waisenhaus. Bei seinem Tode (1727) waren vorhanden: 1) Pädagogium, 2) lateinische Schulen, 3) die deutschen Bürgerschulen, 4) Waisenhaus, 5) Tischgenossen (die dafür lehrten), 6) Apotheke, 7) Buchhandlung, 8) Anstalten für das weibliche Geschlecht (Fräuleinstift, Pension für junge Frauenzimmer, Witwenanstalt). Franckes Hauptschriften sind: 1. Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen u. s. w.; 2. *idea studiosi theologiae* oder Abbildung eines der Theologie Beflissenen; 3. Timotheus, zum Vorbild aller Theo-

logie *studiosis.* — Ziel bei allem Unterricht ist, daß die Kinder zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und zu einem rechtschaffenen Christentum mögen wohl angeführt werden. Dazu müssen Verstand und Wille zumal gebildet werden. Einzupflanzen sind den Kindern von früh an drei Haupttugenden: Liebe zur Wahrheit, Gehorsam und Fleiß im Gegensatz zu Lüge, Eigenwille und Müssiggang. Dabei werden die Forderungen des Lebens anerkannt. Jede der Schulanstalten hatte demgemäß ihr besonderes Ziel, in allen wurden auch Realien gelehrt, Naturkunde, Geographie, Geschichte. Dabei ist auf möglichste Faßlichkeit zu halten, wo es angeht, die Anschauung zu Hilfe zu nehmen, die Thätigkeit zu üben. Die Volksschule erhob sich zwar nicht viel über das damals Gewöhnliche, nur daß die Mädchen auch Unterricht in den weiblichen Handarbeiten bekamen, aber im Waisenhaus wurde vielfach Rücksicht auf das spätere praktische Leben genommen; daher sollte außer den ordentlichen Schulstunden statthaben auch gleichsam spielende Beibringung des Nötigsten aus den Anfängen *astronomiae, geographiae, physicae, historiae* und was seine Orts- und Landespolizeiordnung sei. 1699 wird als Plan ein besonderes Pädagogium erwähnt, wo in Schreiben, Rechnen, Latein, Französisch, Ökonomie eingeführt würde für die, welche praktische Berufsarten einschlagen. Seit 1706 hielt der Archidiakonus Semmler kurze Zeit eine mathematische und mechanische und ökonomische Schule, aber mehr als eine Reihe von Übungen, denn als einen vollständigen Kursus. Der Name Realschule kommt zuerst 1738 in einer Schrift Semmlers vor. Von Einrichtungen für Realien fanden sich bei Francke ein botanischer Garten, ein Naturalienkabinett, ein physikalischer Apparat, ein chemisches Laboratorium, Einrichtungen zu anatomischen Sektionen, Drechselbänke und Mühlen zum Glasschleifen. Man merkt hieran den Einfluß der Umstände, aus welchen Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts die Gründungen von wissenschaftlichen Societäten und Akademien hervorgingen, besonders zur Pflege der mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien. Gefahren der pietistischen Pädagogik waren Überwucherung der Schule durch den Religionsunterricht, gefordert wurde Erkenntnis der Sünde, daraus Reue und Zuflucht zu Jesu Tod; auf der Lateinschule Franckes wurde die klassische Gräcität über der beständigen Lesung des N. Testaments sehr vernachlässigt.

Der Einfluß des Pietismus auf die Schulen war besonders in Preußen groß durch Friedrich Wilhelm I. (1713—1740), den „Vater des preußischen Volksschulwesens“. Er gründete neue Schulen, stellte

geschulte Lehrer, besonders aus Franckes Schule, an, verordnete allgemeine Schulpflicht. „Man darf das arme Volk nicht in Barbarei erhalten; das Land bauen und verbessern hilft nur, wenn man zugleich Christen machet.“ In diesem Sinne sind die *principia regulativa* von 1736 verfaßt. Nach dem siebenjährigen Kriege erging 1763 unter Friedrich dem Großen das General-Land-Schulreglement, verfaßt von dem Konsistorialrat Hecker, welcher, unter dem Einfluß des Pietismus aufgewachsen und angeregt durch die letzte Rede Franckes an die Studenten, einige Zeit Lehrer am Pädagogium war. Die Schulpflichtigkeit geht vom 5. bis 13. oder 14. Jahre; auch die Dienstkinder sollen unterrichtet werden. Lehrziele sind das „Nötigste vom Christentum“, fertig Lesen und Schreiben, Rede und Antwort geben über den Inhalt der verordneten und approbierten Lehrbücher. Im Sommer ist mindestens dreimal wöchentlich die Schule zu besuchen. Des Sonntags soll außer der Katechisationsstunde des Predigers in der Kirche auch vom Schulmeister eine Wiederholungsstunde in der Schule mit den noch unverheirateten Personen im Dorfe gehalten werden; es sollen sich dieselben teils im Lesen, teils im Schreiben üben. Kein Lehrer soll ohne Prüfung und Probe angestellt, Winkelschulen sollen nicht geduldet werden. Die Praxis blieb vielfach hinter diesen Anforderungen zurück; zuletzt befahl Friedrich der Große, Invaliden, die dazu paßten, an den Schulen anzustellen. Im katholischen Schlesien wurden unter Friedrich II. durch den Abt Felbiger die ersten katholischen Volksschulen gegründet. Die Volksbildung blühte dort so auf, daß Maria Theresia Felbiger berief zur Ordnung des österreichischen Volksunterrichts. — Hecker gründete auch in Berlin 1747 die „ökonomisch-mathematische Realschule“; außer Realien wurden Latein und Französisch gelehrt, aber die Fächer der Realien waren noch sehr bunt und mannigfach.

Wie rechtfertigte sich all diesen Bestrebungen gegenüber der überkommene Humanismus? Der Hauptheoretiker desselben ist Gesner, der lateinische Lexikograph, zuletzt Professor in Göttingen. In jungen Jahren schrieb er seine *institutiones rei scholasticae* (1715), später seine *isagoge in eruditionem universalem.* In den *institutiones* will er das Ideal eines Lehrers zeichnen, *perfectum praeceptorem informare;* vor allem empfiehlt er dem Lehrer vielseitige Bildung. — Die Alten sollen auf Schulen getrieben werden: 1) weil mit ihrer Hilfe erst die Barbarei des Mittelalters ist überwunden worden; 2) weil die gelehrte Bildung anerkanntermaßen nicht ohne Latein gewonnen werden kann und diese

Sprache das internationale Band der Gelehrten ist; 3) weil das Griechische die Quelle fast aller Wissenschaften ist; ihre *termini technici* sind allein aus ihm und dem Latein verständlich, die Geschichte der Wissenschaften ebenso. Der Theologe braucht Griechisch, der Jurist die Novellen und die griechische Geschichte, der Mediziner Galen und Hippokrates, der Philosoph Aristoteles und Plato. Außerdem ist zu fürchten, daß mit dem Aufgeben der antiken Sprachbildung die Barbarei gewissermaßen wie von Rechts wegen wiederkehrt *(antiqua dicendi ratione amissa barbaries iterum quasi postliminio redeat)*. Aber neben den Alten dürfen die Neueren nicht verachtet werden; stilistische Schulung *(verborum disciplina)* haben die Alten noch immer voraus, aber in der Erkenntnis der Sachen haben die Neueren Fortschritte über die Alten gemacht. Aus diesem Grunde muß auch Französisch gelernt werden, es ist sprachlich sehr vervollkommnet worden und seine Litteratur ist in allen Fächern bedeutend. Nächst dem Französischen kommt das Englische aus denselben Gründen. Holländisch ist nach den zwei anderen für Deutsche leicht, für Theologen und Mathematiker ist seine Litteratur bedeutend. Italienisch ist von Wichtigkeit für tieferes Eindringen in das Wesen von Beredsamkeit und Poesie, seine Litteratur sachlich für Architektur und Physik lehrreich. Das Deutsche muß mehr als bisher auf Schulen getrieben werden. Ein großer Teil der wissenschaftlich Gebildeten ist gerade hier in Vortrag und Schreiben unkundig, wo sie vor allem kundig sein sollten, was uns bei fremden Nationen nicht zum Ruhme gereicht *(magno nostro apud nationes alias dedecore)*. Er ist für den Gebrauch der deutschen Sprache beim Unterricht. — Außer den Sprachen muß gelehrt werden: Geschichte und zwar die heilige, die politische und die Litterärgeschichte, sie giebt Welterfahrung *(prudentia)*; Hilfsmittel derselben sind Geographie und Chronologie. Mathematik ist auf gelehrten Schulen arg vernachlässigt; man findet oft Erwachsene, ja Gebildete, die kaum Zahlen über 1000 schreiben können, rechnen aber gar nicht können, und hierin sehr häufig von den Hausfrauen zu ihrer höchsten Beschämung übertroffen werden. Er empfiehlt zunächst Arithmetik; sie macht 1) klarer und zur Erkenntnis überhaupt geschickter; 2) übt sie die Aufmerksamkeit; 3) weckt sie den Sinn für Wahrheit, weil Irrtümer hier eingestanden werden müssen und keine Ausflüchte möglich sind. Die Geometrie hat dieselben Vorteile wie die Arithmetik. Die höhere Mathematik soll bloß für besonders Begabte aufbewahrt bleiben. Von Optik, Astronomie, mathematischer Geographie, Mechanik, Architektur, Theorie der

Musik soll bloß der Name und der allgemeine Begriff erklärt werden, damit eine Anknüpfung für den Universitätsunterricht hier gegeben sei. Von der Praxis der Musik seiner Zeit merkt er an, daß sie zur Erheiterung, aber meist mit schlechtem Zweck, angewendet werde. Philosophie kann auf Schulen fehlen, aber der Lehrer muß sie kennen; wo es möglich, ist aber eine allgemeine Vorbildung darin auch für Schüler wünschenswert. Zur Philosophie rechnet er auch Stücke der Naturwissenschaften. Von der Naturphilosophie soll aber nicht der allgemeine Teil gelehrt werden, sondern die Einzelthatsachen und ihre Gründe, besonders der Bau des menschlichen Leibes und zwar von teleologischem Gesichtspunkt.

Was den Gang bei den Unterrichtsgegenständen betrifft, so ist mit den Sprachen anzufangen, 1) weil sie Werkzeuge für das Weitere sind, 2) weil es auf Gedächtnis bei ihnen ankommt, welches selbst vor dem Urteile da ist. Das Urteil ist zwar von Anfang durch Fragen u. s. w. zu üben, aber mäßig und nach den Umständen, später soll es eifrig geweckt und geübt werden. Das Hauptbildungsfeld desselben ist aber im Unterricht Mathematik, Philosophie und Geschichte. Nach der *Isagoge* sollen die fremden Sprachen überhaupt zuerst gelernt werden, soweit möglich, bloß empirisch (durch *usus* und *ἄλογος τριβή*), also durch Aussprechen, Verstehen und Übersetzen, Schreiben, Sprechen und zwar so, daß das alles gleichzeitig versucht wird. Dann erst soll Grammatik gleichsam wie ein Wetzstein dazugenommen werden. Sprach- und Sachkenntnis treibe man immer zusammen, daher gebrauche man für Anfänger Bücher wie die des Comenius. Für höhere Ausbildung in den alten Sprachen wird aber eine tiefere Beschäftigung *(uberior haustus)* mit der Grammatik erfordert. Antiquitäten, Sitten, Religionsgebräuche, Verfassungen, Recht, müssen bei der Auslegung der alten Schriftsteller immer berücksichtigt werden. Die Satiriker und Plautus will er nicht gelesen haben wegen ihrer Unreinheit *(castitati obnoxia)*, auch die Liebesschriften Ovids nicht, dagegen will er Terenz der Schule nicht nehmen. Er ist nicht für Certieren um Rang und Platz in der Schule, überhaupt nicht für den Ehrgeiz *(aemulatio)*. Eifer und Interesse sollen geweckt werden durch Hinweisung auf den göttlichen Willen, durch Erweckung von Liebe, Wohlwollen und Humanität. Wichtig ist auch Gesners Vorrede zu Livius über statarische und kursorische Lektüre; jene ist bei einem Schriftsteller zuerst nötig zur gründlichen Einführung in ihn, dann aber muß diese eintreten, sie macht den Schriftsteller erst interessant. — Im Sinne Gesners wirkte und schrieb Ernesti (Leipzig)

seine *initia doctrinae solidioris,* Anfangsgründe der Schulwissenschaften. Gesners Nachfolger in Göttingen war Heyne; von ihm an schieden sich Theologie und Philologie immer mehr, d. h. Philologie wurde ein selbständig betriebenes Studium.

Was die Praxis betrifft, so erging 1779 eine Kabinettsordre Friedrichs des Großen betreffs der Gymnasien, welche den Betrieb der Klassiker einschärfte und Logik und Rhetorik für die oberen Klassen verlangte. Den Höhepunkt der protestantischen Gymnasien am Ende des vorigen Jahrhunderts (auch mit teilweiser Rücksicht auf Realien) bildeten die Berliner unter Gedike, Meierotto, Bernhardi (dieser bis 1820). Gedike verband mit seinem Gymnasium ein Seminar für gelehrte Schulen, gründete dann als Oberkonsistorialrat und Oberschulrat das Oberschulkollegium und führte das Abiturientenexamen (1788) ein.

In Frankreich[1] wurde das Volksschulwesen als solches bis zur Revolution weder vom Staate noch von der Kirche regelmäßig versorgt. Der manchmal im Kampfe mit den Hugenotten von Kirche und König für Schulen gezeigte Eifer verlor sich nach deren Unterdrückung ganz. Vornehmlich zur Bildung künftiger Lehrer gründete Baptiste de la Salle die Brüder der christlichen Schulen, *Ignorantins* genannt, weil sie sich auf das für ihren Zweck erforderliche Wissen beschränken wollten. Die Schulen wurden 1679 eröffnet, 1724 der Orden vom Papste anerkannt. Der Gedanke war christliche Erziehung und Unterricht der Kinder aus den mittleren und unteren Ständen, vorzugsweise der Armen, deshalb unentgeltlich. — Die höhere Erziehung war in den Händen der Jesuiten. Eine Reaktion gegen den Jesuitismus überhaupt war der Jansenismus, etwa seit Mitte des 17. Jahrhunderts. In bezug auf Unterricht wollte man von jansenistischer Seite ein tieferes Studium der Religion mit einer gründlichen Betreibung der Sprachen und Philosophie verbinden und dadurch Selbstthätigkeit und christliche Charaktertüchtigkeit befördern. Die Lehrbücher der *petites écoles de Port-Royal* waren berühmt durch methodische Klarheit. Lancelot schrieb eine lateinische und griechische Grammatik in französischer Sprache; die französische Grammatik *(grammaire générale et raisonnée)*, von Arnauld entworfen, von Lancelot ausgeführt, war der erste und dabei ausgezeichnete Versuch einer allgemeinen Grammatik durch ihre tiefen und zugleich einfach ausgedrückten Betrachtungen über die Natur der Sprache über-

[1] Théry, *Histoire de l'éducation en France, Paris 1858;* Compayré, *Histoire des doctrines de l'éducation en France, Paris 1879.*

haupt. Nach langem Kampfe siegten die Jesuiten in dem Streite mit den Jansenisten überhaupt; *Port-Royal* wurde aufgehoben (1709) und zerstört. Neben den Jansenisten hatten in bezug auf den höheren Unterricht gleichfalls Verdienste die Oratorianer. Der grammatische Elementarunterricht wurde in französischer Sprache erteilt, für die erste Übung auf die *Janua linguarum* des Comenius verwiesen. Ziel ist Erwerbung von Kenntnissen, richtiges Urteil, rechter Wandel. Die Theorie der Logik sollte mit dem Betriebe der Mathematik verbunden werden.

1688 wurde Fenelon's Schrift *de l'éducation des filles* gedruckt, die er auf Bitten des Herzogs von Beauvilliers verfaßt hatte. Alle weibliche Bildung soll von der Religion des Herzens ausgehen, hierüber handelt Fenelon daher sehr ausführlich, aber die intellektuelle und vor allem die praktische Bildung soll nicht vernachlässigt werden. Das Mädchen muß einen Unterricht in seiner Lebensaufgabe erhalten, der Erziehung der Kinder, der Aufsicht über die Hausgenossen und über das Haushalten. Es muß dazu Natur, Neigung, Verstand der Kinder und deren Individualität kennen lernen; das Beobachtungsvermögen muß so geschärft sein, daß es das Gesinde bis auf den Grund kennt. Es muß die ganze Haushaltung verstehen und üben; daher gewöhne man die Töchter beizeiten ans Regiment und gebe ihnen früh etwas zu thun, wovon sie Rechenschaft ablegen müssen. Unterrichtsgegenstände sind: Lesen, Schreiben, die vier Spezies, einige Rechtsbegriffe über Eigentum, Kontrakte, Erbschaftsteilung u. s. w.; dann Bücher über griechische, römische, französische Geschichte, auch Geschichte der Nachbarländer und gute Reisebeschreibungen. Dadurch wird der Verstand geschärft und die Seele zu hohen Gedanken erhoben. Werke der Poesie und Redekunst sind zulässig, wenn Lust dazu da ist, aber man muß den Verstand als Gegengewicht gegen falschen Gebrauch wecken. Musik übe man, falls Talent vorhanden. Malerei ist nützlich, es können dadurch die weiblichen Arbeiten mehr der Schönheit entsprechen. — Als Prinzenerzieher, aus welcher Zeit der Télémaque stammt, hielt Fenelon von den Alten nur wenige für wahrhaft mustergültig und stellte besonders Homer, dann Sophokles, von den Lateinern Cicero und die Historiker hoch; er schätzte an den Alten besonders die formale Schönheit und bezeichnete als ihre höchsten Vorzüge ihre Jugendlichkeit, Naturwahrheit und Simplicität.

1762, zwei Jahre vor der Verbannung des Jesuitenordens aus Frankreich, erschien Rousseau's *Emile ou de l'éducation*, den Goethe

das Naturevangelium der Erziehung genannt hat. J. J. Rousseau, geb. 1712 in Genf, war der Sohn eines Uhrmachers. Er war Protestant, trat in der Jugend zum Katholizismus über, später aber zur reformierten Kirche wieder zurück. Er lebte meist in Paris; gestorben ist er 1778. Über sein Leben hat er in den *confessions* berichtet. Er war ein Gemütsmensch, doch mit großer Anlage zur Sinnlichkeit. Eine regelnde Erziehung hat er nie gehabt, weder durch andere, noch durch sich selbst. In frühester Jugend las der Vater die Nächte durch Romane mit ihm. Bald ging er durch viele Hände, daher das Unstäte in ihm. Die ältere Frau, welche seine Studien in Geschichte, Mathematik, Philosophie und Zeichnen förderte, war zugleich seine Geliebte; von da an ging niedere Sinnlichkeit und höheres geistiges Interesse in ihm stets unvermittelt nebeneinander. Seine ungezügelte Gefühlsnatur zeigt sich so recht, als er 1741 eine Zeitlang Hofmeister war: solange seine Bemühungen Erfolg hatten, war er ein Engel, wenn es schlecht ging, ein Teufel; er wandte bloß drei Erziehungsmittel an: Rühren, Räsonnieren und Zorn. Nicht unbemerkt mag bleiben, daß er auch Musiker (Komponist) war und eine neue Notenschrift erfand. Seinen ersten Ruhm erlangte er infolge der Schrift, wonach Künste und Wissenschaften die Sitten nicht gebessert, sondern verschlechtert hätten; von da an wurde er Prediger der Rückkehr zur Natur, der Gleichheit der Menschen. Auf den Emile waren von Einfluß positiv Montaigne und Locke, negativ die herrschenden Zustände in Frankreich; dort ist die weiche und schwache Liebe zu den Kindern stets sehr groß gewesen, Montaigne will darum schon außer dem Hause erzogen haben; nach den Kinderjahren schickte man dann als Gegengewicht gegen die häusliche Schwäche die Knaben in die (Jesuiten-) *collèges*, die Mädchen in die *couvents* (Klöster mit Erziehungsanstalten).

Das Kind soll der Natur gemäß erzogen werden. Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen. Man soll die Kräfte und Sinne, die Neigungen und Abneigungen, welche sich von Natur in uns regen, sich entwickeln lassen, sich darauf beschränkend, Schädliches fern zu halten und die sich von selbst regenden Kräfte und Neigungen durch Übung zu fördern. Es kommt darauf an, naturgemäße Gewöhnungen zu erzeugen. Erziehung besteht daher weniger in Vorschriften als in Übungen. Ferner soll zuerst ein Mensch erzogen werden, nicht ein Berufsmann; man muß die Kinder leben lehren, d. h. Sinne, Vermögen, alle Teile unseres Selbst, welche uns zum Bewußtsein unseres Daseins bringen,

gebrauchen; man muß das Kind lehren, sich als Mensch selbst zu erhalten, die Schläge des Schicksals zu ertragen, dem Reichtum und der Armut zu trotzen. Wer das Gute und das Böse am besten zu ertragen weiß, ist am besten erzogen. Wir fangen an, uns zu nnterrichten, sobald wir zu leben beginnen, unsere Erziehung hebt an mit unserer Geburt. Dies sind die allgemeinsten Grundsätze. Dann macht Rousseau vier Abschnitte: die erste Epoche geht, bis das Kind sprechen kann. Die Mutter soll das Kind selbst nähren und es sich so frei als möglich bewegen lassen. Man härte es früh ab, verzärtelte Kinder sterben in viel größerer Anzahl. Wie die Mutter die wahre Amme, so ist der Vater der wahre Lehrmeister, beide müssen aber einträchtig wirken. Man erhalte die Kinder bei Mäßigkeit. Maßhalten und Arbeit (beim Kinde Bewegung) sind die wahren Ärzte der Menschheit. Man gewöhne die Kinder an nichts, an keine feste Eß- nnd Schlafstunde u. s. w., nur daran gewöhne man sie, keine Gewohnheit zu haben; man erziehe sie zur Freiheit. Sinnliche Empfindungen geben das erste Material kindlicher Erkenntnisse; daher ist es gut, den Kindern jene Eindrücke in gehöriger Ordnung zukommen zu lassen. Man gebe ihnen Gelegenheit, Sehen mit Fühlen (Tasten) zu vergleichen. Durch Bewegung lernen sie Räumliches. Das Spielen der Kinder ist eine Befriedigung des Thätigkeitstriebes; der Zerstörungstrieb der Kinder ist nicht Bosheit, sondern eben Begierde nach Thätigkeit. Das Spiel sei nicht kunstreich, sondern einfach. — Trotz dem Werte, der anf Vater und Mutter bei der Erziehung gelegt wird, wird Emil im Roman selbst gedacht als Waise; daher erhält er eine Amme und wird erzogen durch einen Hofmeister, d. h. durch einen Freund, nicht einen Mietling, der um des Lohnes willen das Amt übernähme. Dieser Hofmeister muß jung und selbst gut erzogen sein. Er stelle sich dem Zögling fast gleich, sei sein Gespiele und unzertrennlicher Begleiter etwa 25 Jahre. Der Zögling braucht kein eminenter Kopf zu sein, aber er muß jung und reich sein nnd außerdem gesund; er wird auf dem Lande erzogen.

Mit dem Sprechen beginnt die zweite Epoche; sie reicht bis zum zwölften Jahre. Man sage dem Kinde nur wenige, faßliche Worte vor und wiederhole sie oft; dazu zeige man die Gegenstände. Man lasse es nach seiner eigenen Grammatik nnd Syntax reden, dagegen spreche man mit ihm immer korrekt. Was die sittliche und geistige Bildung betrifft, so lasse man das Kind seine Schwachheit fühlen, aber nicht darunter leiden, es muß abhängig sein, aber nicht gehorchen, bitten, aber nicht befehlen. In vornehmen Häusern heißt das *s'il vous*

plaît der Kinder soviel wie: *il me plaît*, das *je vous prie* soviel wie: *je vous ordonne.* Man gewähre nicht alles, was sie verlangen; das erzeugt Habsucht, Herrschsucht und macht bei später notwendig werdenden abschlägigen Antworten das Kind unglücklich, aber man sei nicht verschwenderisch im Versagen und widerrufe nie. Solange das Kind bloß von physischen Gegenständen angezogen wird, soll es ganz im Bereiche der physischen Welt gehalten werden; die sittliche und religiöse Welt versteht es noch nicht, redet ihr ihm davon, so bildet es sich notwendig phantastische Begriffe, die ihr sein Lebtag nicht wieder verwischen werdet. Mit dem Kinde schon zu vernünfteln ist falsch; die Vernunft als das Resultat aller Seelenvermögen entwickelt sich erst später. Das, dessen sich das Kind enthalten soll, verbietet ihm nicht, hindert es aber es zu thun ohne Erörterung darüber. Die Erziehung bis zum zwölften Jahre soll in dieser Hinsicht rein negativ sein, das Herz vor Fehlern, den Verstand vor Irrtümern bewahren. Achtung habe man auf die Individualität, d. h. auf die eigentümliche Form, in welcher das Kind behandelt werden muß; man erkennt sie, während der Zögling freigelassen ist; ohne Kenntnis dieser Individualität handelt man aufs Geratewohl und oft ohne Erfolg. Eigentumsbegriffe bringe man an dem bei, was das Kind selbst gesät hat, und an den natürlichen Folgen, wenn es etwas zerschlagen hat. Züchtigung darf immer nur als eine natürliche Folge von bösen Handlungen eintreten. Es giebt keine ursprüngliche Verderbtheit des menschlichen Herzens: alle Fehler kommen erst nachweisbar hinein. Die einzige angeborene Leidenschaft ist die Selbstliebe, welche von Natur gut und nützlich ist. An den meisten Fehlern des Zöglings ist der Erzieher selbst schuld; zum Lügen bringt man sie, indem man sie jeden Augenblick etwas versprechen läßt, bescheidene Forderungen würden lehren Wort zu halten; zur Scheintugend bringt man sie z. B. durch die Langeweile, welche ein Gottesdienst, der für Erwachsene bestimmt ist, notwendig für sie haben muss. Außerdem benutzt man in der bisherigen Erziehung als Triebfedern Wetteifer, Neid, Eifersucht, Habsucht, niedrige Furcht, d. h. die leichterreglichen, allergefährlichsten, seelenverderblichsten Leidenschaften, und dann stellt man sich hin und sagt: so ist der Mensch, nicht bedenkend, daß wir ihn so gemacht haben. Positiv geübt sollen werden in diesem Alter die Kräfte der Kinder und alle Sinne, welche die Kräfte regieren, weil sich beide am frühsten in der Kindheit ausbilden. Benutzt möglichst jeden Sinn, prüft die Eindrücke des einen Sinnes durch den anderen. Emil lernt messen und dabei Geometrie:

er macht genaue Figuren, setzt sie zusammen, deckt eine mit der anderen, prüft ihre Verhältnisse. Er lernt die Dinge zählen und dabei Arithmetik. Er wägt, er vergleicht, er lernt zeichnen, nicht nach Vorlegblättern, sondern nach der Natur. Bücher seien bis znm zwölften Jahre verbannt, entsteht aber die Begierde, etwa lesen und schreiben zu lernen, so thue er es; das Interesse ist die große Triebfeder, die sicher zum Ziele führt. Emil soll schlicht sprechen und lesen und ebenso soll es beim Singen gehalten werden.

Die dritte Periode geht vom 12. bis 15. Jahre. In diesem Abschnitte entwickeln sich die Kräfte des Kindes schneller als seine Begierden. Es ist die Zeit seiner relativ größeren Kraft, also die Zeit der Arbeit, des Einsammelns von Kenntnissen, des Unterrichts. Der Thätigkeit des Körpers, die auch jetzt weiter naturgemäß geübt werden muß, folgt die Thätigkeit des Geistes, der sich zu entwickeln strebt. Bloß ein Buch soll zugelassen werden: Robinson Crusoe; er werde das Ideal des Knaben, wie er sich alles erfindet, alles selbst macht. Sein Buch sei die Welt, sein Unterricht Thatsachen; er lerne nicht, er erfinde; er wisse nicht, weil er gehört, sondern weil er die Sache begriffen hat. Die Anfänge der Astronomie lasse man ihn finden durch aufmerksame Beobachtung des Auf- und Unterganges der Sonne. Der geographische Unterricht gehe aus vom Wohnhaus und Wohnort; der Zögling entwerfe Karten von der Umgebung, um zu lernen, wie Karten entstehen und was sie vorstellen. Die Physik beginne mit den einfachsten Erfahrungen, z. B. daß Bernstein Papier anziehe, ja nicht mit Instrumenten; diese müssen aus solchen Erfahrungen hervorgehen und, wenn auch noch so unvollkommen, vom Lehrer und Zögling selbst angefertigt werden. Der Lehrer besuche mit dem Zögling Werkstätten und lasse ihn selbst Hand anlegen — Emil lernt das Tischlerhandwerk —, dadurch lernt er alles besser verstehen als durch vieles Erklären. Allgemeine Grundsätze sind dabei: es gilt weniger den Knaben Wissenschaften zu lehren, als ihm Geschmack an denselben einzuflößen und Methode zu geben sie zu lernen, wenn sich sein Geschmack erst entwickelt hat. Es gilt ihn jetzt zu gewöhnen einen Gegenstand mit ausdauernder Aufmerksamkeit zu verfolgen, doch nie bis zum Überdruß. Die Philosophie entwickelt die Wissenschaft von Prinzipien aus, nicht so die Lehrmethode; hier weist und führt ein einzelnes Objekt auf ein folgendes, da fesselt Neugierde die Aufmerksamkeit. Durch selbständige Thätigkeit (bei Versuchen oder in Werkstätten) erwirbt man Begriffe von größerer Klarheit und Gewißheit. Endlich ist das große Geheimnis

der Erziehung, es so einzurichten, daß Leibes- und Geistesübungen einander beständig zur Erholung dienen.

Eine neue Epoche beginnt mit der Pubertät; deren Entwickelung selbst halte man möglichst zurück. Diese Epoche ist die wichtigste für die Erziehung: der Mensch wird nun zum Leben geboren, nichts Menschliches ist ihm mehr fremd. Jetzt vergleicht sich Emil mit seinesgleichen und sucht unter ihnen den ersten Platz einzunehmen. Nun ist es Zeit, ihn mit den sozialen Verhältnissen, mit der natürlichen und bürgerlichen Ungleichheit bekannt zu machen; zugleich ist darauf zu achten, daß er nicht glänzendes Scheinglück für wahres und wünschenswertes Glück halte, und ist ihm echtes Mitleidsgefühl einzuflößen. Dies ist der Zeitpunkt zum Unterricht in der Geschichte. Um die Menschen kennen zu lernen, muß man sie handeln sehen, dies Handeln zeigt die Geschichte. Man gebe Thatsachen, beurteilen soll er sie selbst. Am besten sind für den Anfang Lebensbeschreibungen (Plutarch). In dieser Zeit treten auch gegen unseren Willen im Jüngling Fehler auf; aus der Selbstliebe wird jetzt leicht Eigenliebe, und aus dieser in kleinen Seelen Eitelkeit, in großen Stolz. Das ist die Zeit für die Fabeln, sie belehren ihn, ohne ihn zu verletzen, indem er sich treu darin abgespiegelt sieht. Nun soll er auch in die Religion eingeführt werden, aber in welche? Der Glaube der Kinder hängt gewöhnlich von der Geographie ab, denn je nachdem einer in Rom oder in Mekka geboren ist, wird er Mohammedaner oder Katholik. Bis zu den Jahren der Reife soll der Knabe von Gott nichts wissen; jedes Kind, das an Gott glaubt, der sich den Sinnen entzieht, ist notwendig ein Götzendiener oder Anthropomorphist, und wenn die Einbildungskraft, welche die Quelle aller Übel im Menschen ist, einmal Gott gesehen hat, so ist es schwer, daß der Verstand ihn später begreife. Emil soll in keiner positiven Religion erzogen werden, wir wollen ihn nur in den Stand setzen zu wählen, zu welcher ihn der beste Gebrauch seiner Vernunft führen muß. Hier folgt das Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars, enthaltend einen moralischen Theismus mit den Grundbegriffen Gott, Tugend, Unsterblichkeit mit Vergeltung. — Durch die Geschichte kennt Emil die Menschen im allgemeinen, er muß nun auch die Persönlichkeiten kennen lernen; er wird in die Welt eingeführt. Dort wird er seine Meinung sagen, ohne die eines anderen anzugreifen, weil er Freiheit und Freimütigkeit über alles liebt; er wird kein Schwätzer werden, weil er zu viel Kenntnisse hat. Er wird sich freiwillig in andere Manieren bequemen, nur um Aufsehen zu vermeiden. Er wird jetzt oft in den

Fall kommen, darüber nachzndenken, was dem menschlichen Herzen schmeichelt und was ihm zuwider ist. Dies führt auf die Prinzipien des Geschmacks; deren Studinm ist seinem Alter angemessen. Er wird Unterhaltnngsschriften lesen, anf den Gliederbau der Rede achten, für alle Schönheiten der Beredsamkeit und des Ausdrucks empfänglich zu machen sein. Das Studium der Sprachen soll zu einer allgemeinen Sprach-Kunsttheorie führen. Man muß die eine Sprache stndieren und mit der anderen vergleichen, um die Regeln der Redeknnst sich anzneignen. Emil wird vor allem die Alten studieren, an deren Schriften er mehr Geschmack finden wird, als an den nnsrigen, schon weil sie früher da waren, also der Natur näher standen, und ihr Ingenium ein ihnen eigentümliches war.

In der Zeit der erwachenden Leidenschaft soll Emil jagen, aber der Erzieher soll jetzt gerade sein Vertrauter sein und ihm das Ideal einer künftigen Lebensgefährtin entwerfen. So wird im 5. Buch Sophie oder die Frau, welche für Emil ansgesncht wird, beschrieben. Die religiöse Erziehung des Weibes soll praktisch sein; sie lerne religiös sein durch das Beispiel der Eltern, das Mädchen soll die Religion mehr lieben als lernen. Gewöhnt das Mädchen, sich immer unter Gottes Angen zu fühlen, ihn znm Zengen ihres Thuns zu haben, zum Zeugen ihrer Gedanken, ihrer Tugend, ihrer Freuden. Sophie widmet ihr ganzes Leben einem Gottesdienst in Vollbringung des Gnten. Die Mädchenerziehung gehört ins elterliche Haus, sie kommt vorzugsweise der Mutter zu; das Mädchen werde erzogen zu dem natürlichen Berufe der Gattin, Mutter und Hansfrau (aber die Küche liebt sie nicht).

Falsch ist an Rousseau, daß alles, was sich von selbst im Menschen entwickle, gut sei; richtig, daß Erziehung nicht Kräfte schafft, sondern bloß weckt, stärkt nnd ihnen eine Richtung geben kann. Das letztere hat besonders Pestalozzi von ihm übernommen. Rousseau's Kampf gegen Kultur besagte eigentlich: Kunst und Wissenschaft geben noch keine Gewähr für sittliche Veredelung, täuschen aber oft eine solche sich selbst vor.

Die Gedanken Rousseau's, aber auch Lockes, ins Praktische überzuführen war das Ziel der Philanthropen, die so genannt werden, weil sie die Kinder zu Menschenfreunden erziehen wollen durch mildere Zucht und freudvolles Lernen. Der Hauptvertreter ist Basedow, Sohn eines Perückenmachers, der eine sehr mangelhafte nnd harte Erziehung gehabt hatte. 1768 gab er heraus „Vorstellung an Menschenfreunde u. s. w. über Schulen, Studien u. s. w."; 1770 das „Methodenbuch für Väter

und Mütter u. s. w.“ — Alle Bildung hängt ab von der Art der niederen Schulen, auf welchen noch nicht entschieden ist, ob die Schüler studieren sollen. Diese Schulen stehen aber in großer Disproportion mit den Einsichten, Bedürfnissen und möglichen Vorteilen unserer Zeiten. Also muß von den gesitteten Bürgerschulen die Verbesserung überhaupt ausgehen. Die üblichen Methoden und Lehrbücher sind weder in ihrem Anfang dem ganz leeren Verstand der Kinder, noch in ihrem Fortgang den Graden des natürlichen Wachstums derselben angemessen. Das Notwendige und Nützliche soll leicht und angenehm gemacht, das dem kindlichen Alter von Natur Angenehme soll zugleich auf die nützlichste Weise gelehrt werden. Die im ganzen Leben und in allen Ständen gemeinnützigen Erkenntnisse werden zu sehr vernachlässigt, und zum Schaden des Verstandes und Willens wird die unnütze Worterkenntnis befördert. Daher ist eine Kette von Schulbüchern zu schaffen und dann ein Seminar zur Bildung der neuen Lehrer. An die erworbene Realeinsicht soll sich der Sprachunterricht anschließen, Französisch und Lateinisch. Die Sprachen sollen durch Sprechübung gelernt werden; von Grammatik hält Basedow wenig. Über körperliche Erziehung teilt er die Ansichten von Locke und Rousseau. Über sittliche Erziehung denkt er ähnlich wie Locke; eine große Rolle spielt beim anwachsenden Alter ein weißes und schwarzes Buch über das Betragen der Kinder. Der Religionsunterricht der Schule war interkonfessionell, er enthält nur die Begriffe Gott, Tugend, Unsterblichkeit. Hauptgrundsatz ist: lauter nützliche Kenntnisse, welche ohne Schaden niemals vergessen werden.

Zur Ausführung erschien 1774 das „Elementarwerk, ein geordneter Vorrat aller nötigen Erkenntnisse u. s. w.“ (mit Kupfern in besonderen Bänden). Der Inhalt ist: 1) Regeln über die erste Erziehung und Unterweisung ganz kleiner Kinder; 2) von dem Menschen und der Seele, darunter auch ein Abschnitt über die Geburt des Kindes; 3) gemeinnützige Logik; 4) natürliche Religion; 5) Sittenlehre; 6) von den Ständen und Beschäftigungen der Menschen; 7) Elemente der Geschichtskunde; 8) Naturkunde; 9) Fortsetzung derselben, mathematische Physik, übergehend in eine Geschichte der theoretischen Philosophie; 10) das Nötigste der Grammatik und der Wohlredenheit. Der praktische Versuch war die Musteranstalt, das Philanthropin zu Dessau, eröffnet 1774 durch Munificenz des Fürsten Leopold Franz: es sollte „Reiche zu Menschen, Ärmere zu Lehrern“ bilden. Basedow trat später von der Leitung zurück; er starb 1790. Das Philanthropin überlebte nicht das

Jahrhundert, aber die Anregung war bedeutend. Lessing, Kant, Euler erwarteten Großes von dem neuen Institut; Zedlitz, Minister Friedrichs des Großen, nahm sich der Basedowschen Richtung an. Manches Gute ging von ihr aus: Bekämpfung französischer Sitte und Verbreitung der Gymnastik. Am Philanthropin wirkten Gutsmuths, der Gymnastiker, Olivier, ein Vertreter der Lautiermethode beim Lesenlernen, Zacharias Becker, Volksschriftsteller („Jugendzeitung", „Not- und Hilfsbüchlein"); einige Zeit wirkte daran Campe, später Edukationsrat in Braunschweig, Verfasser von Jugendschriften (Robinson, Entdeckung von Amerika u. s. w.; sein Wort: „Das Verdienst desjenigen, der den Kartoffelbau bei uns eingeführt, oder dessen, der das Spinnrad erfunden hat, ist größer als das des Dichters der Ilias und Odyssee").

Der maßvollste der Philanthropen war Salzmann; er gründete 1784 die Erziehungsanstalt Schnepfenthal bei Gotha („Vater Salzmann"), die einzige der philanthropischen Gründungen, welche noch lebt. Ziel ist: gesunde, verständige, gute und frohe Menschen zu bilden, ebendadurch in sich glücklich und befähigt, zur Förderung des Wohles ihrer Mitmenschen kräftig mitzuwirken. Mittel waren ihm: einfache Kost und Kleidung, Regelmäßigkeit der Lebensordnung, Gewöhnung an Arbeit, gymnastische Übungen, Wanderungen. Der Unterricht erstreckte sich auf Religion und Moral, Naturlehre und Naturgeschichte, Astronomie, Geographie, Geschichte, Mathematik, bürgerliches und kaufmännisches Rechnen mit Buchhaltung, auf Sprachen, wobei die neueren (Französisch, Englisch, Italienisch) vor den alten bevorzugt wurden, auf Schreiben, Hand- und Planzeichnen, Musik, Handarbeiten (Pappen, Modellieren). Dabei fordert er möglichstes Ausgehen von der Anschauung, Gewöhnung an eigenes Beobachten und Denken, Hinarbeitung auf die Ausbildung und Übung der Sinne; nichts soll gelernt werden, ohne daß es vorher erklärt und verstanden war. In der Religion wurde der Gang vom Sichtbaren aufs Unsichtbare genommen. Seine allgemeinen Grundsätze enthält prägnant das „Ameisenbüchlein" 1806 (handelnd von der Erziehung der Erzieher), worin Pestalozzis Einfluß wohl zu erkennen ist: Erziehung ist Entwickelung und Übung der jugendlichen Kräfte oder vielmehr der Erzieher muß den Kindern Gelegenheit und Reiz verschaffen, die Übungen der sich entwickelnden Kräfte selbst wahrzunehmen. Z. B. Naturgeschichte soll nicht um ihrer selbst willen getrieben werden, sondern um der Jugend Gelegenheit zu verschaffen, an der Natur verschiedene Kräfte zu üben. Tiere ziehen zuerst die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich: man lasse sie genau betrachten

nach den verschiedenen Teilen, ihrer Form, Farbe und Absicht, miteinander vergleichen, dann aus der Erinnerung beschreiben; im Sommer verbinde man damit Pflanzenkunde. Was die Spiele betrifft, so lehrt man die Kinder am besten kleine Sachen selbst zu verfertigen, erst Spielzeuge, dann Geräte. Dabei unterhalten sie sich und lernen arbeiten. Hauptsache ist Gewöhnung zur Sittlichkeit; wo diese fehlt, hat die übrige Erziehung wenig oder gar keinen Wert. Hauptmittel der sittlichen Gewöhnnng ist Wahrheit in Ermahnungen und im Benehmen des Erziehers. — Bis anf ein gewisses Alter, etwa bis zum 16. Jahre, müssen der künftige Kaufmann, Offizier und Gelehrte einerlei Bildnng genießen.

Rousseau und die Philanthropen dachten thatsächlich oder absichtlich zunächst an die höheren Stände und den Mittelstand; es kommt jetzt die Zeit, wo die Pädagogik ans Volk überhaupt, sogar besonders an die unteren Stände denkt. In sehr edler Weise geschah dies in Deutschland von dem Freiherrn von Rochow, einem invaliden früheren Offizier, auf seinen Gütern in Rekahn in der Mark. Die materielle und geistige Not (Vorurteile und Unwissenheit) der Landleute trat ihm 1771 und 72 bei einer Teuerung und Epidemie erschreckend entgegen; er richtete Schulen anf seinen Gütern ein, schrieb einen „Unterricht für Lehrer in niederen Landschulen", einen „Kinderfreund, Lesebuch für Landschulen". Alle Stücke sind auf das Landleben und auf das Verhältnis zur Obrigkeit bezogen, einige beziehen sich auf Weltkunde (Gewitter, Brennglas, Magnet, Globus u. s. w.). An diesem Bnche sollen Aufmerksamkeit, Sprechübungen, Vorbereitungen zur christlichen Tugend gefördert werden. Aber mit dem Buchunterricht soll der Lehrer ursprünglich nicht sogleich und allein anfangen, sondern er unterhalte das Kind durch leichte, seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne wirkende Gegenstände. Er erwecke und übe zuallererst die Anfmerksamkeit der Kinder, lehre sie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht sehen und hören, vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben. Er verbessere gleich anfangs ihre Sprache, aber alles ohne Überhäufung und nicht über ihre Jahre hinaus. Damit verbinde er die ersten Anleitungen zum Lesen und Schreiben. In der Religion sei der Gang von den Eltern und ihren Wohlthaten zu Gott, dem Schöpfer und Vater. Das Ziel ist: „der Bauer soll klug und verständig werden, d. h. die Pflichten seines Standes kennen, die Vorteile desselben zu nützen wissen und selbst aus dem Übel das damit vermischte Gute

herauszufinden verstehen.“ — Die Schule in Rekahn wurde Musterschule und viel von Lehrern besucht. Rochow starb 1805.

Inzwischen war in einem anderen Lande der Mann erstanden, welchem die Volksbildung und aller elementare Unterricht seine heutige Grundlage verdankt. Pestalozzi ist geboren 1746 in Zürich als Sohn eines Arztes. Mit sechs Jahren verlor er seinen Vater; bei aller Treue der Mutter fehlte in der Erziehung durchaus die männliche Kraftbildung; nach ihm selbst mangelte es ihm bei reizbarstem Gefühl und der lebhaftesten Imagination an verständiger Aufmerksamkeit, an Nachdenken, Umsicht und Vorsicht. Von früh an war er erfüllt von Liebe zum Volk und von dem Trieb zur Verbesserung der Zustände desselben. Er studierte Theologie, dann (wegen Ungeschicktheit beim Predigtversuch) die Rechte; dann sollte er sich wegen seiner Gesundheit der Landwirtschaft widmen. Auf seinem Gute Neuhof machte er große Anlagen für Krappkultur; sie mißlangen, doch setzte er die Landwirtschaft fort und verband damit eine Erziehungsanstalt für arme Kinder (1775). Wie in allem Bisherigen, so war er auch hierin unpraktisch, daher löste er die Anstalt 1780 auf. Es folgt jetzt eine Periode fruchtbarer und erfolgreicher Schriftstellerei. Praktisch legte er erst wieder Hand an 1798, wo er in Stanz ein Waisenhaus einrichtete; 1799 war er Lehrer in Burgdorf, seit 1800 hatte er eine Erziehungsanstalt daselbst, von 1805 an eine Erziehungsanstalt in Yverdun (Iferten). Nach vielen Streitigkeiten unter den Lehrern, Austritt einzelner und Wiedereintritt, löste sie sich 1825 auf. Gestorben ist Pestalozzi 1827.

Seine Hauptschriften sind: 1780: Abendstunde eines Einsiedlers, von K. von Raumer wieder hervorgezogen. 1781: Lienhardt und Gertrud, eine Dorfgeschichte, deren Grundgedanke ist: die Moralität des Volkes steht in Verbindung mit gesichertem Erwerb und gemehrtem Eigentum. Daß ein hierzu tüchtiges Geschlecht, selbständig durch Einsicht und Geschick, entstehe, das muß eine von der wahren Lage des Volkes und seinen natürlichen Verhältnisseu ausgehende Volksbildung bewirken. 1801: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ausgeführt in seinen Elementarbüchern von 1803 und 1804, dem Buch der Mütter 1803, der Anschauungslehre der Maßverhältnisse, der Anschauungslehre der Zahlverhältnisse (die beiden letzteren ausgearbeitet von Krüsi).

Hauptgedanken aus der Abendstunde eines Einsiedlers: Ausbildung der inneren Kräfte menschlicher Natur ist Bedürfnis, Genuß und Segen der Menschheit. Alle Menschheit ist in ihrem Wesen gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Lehre. Allgemeine Empor-

bildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen. Die Natur enthüllt alle Kräfte der Menschheit durch Übung, und ihr Wachstnm gründet sich auf Gebrauch; an dieses Verfahren muß daher alle Kunst sich anschließen. Wahrheit aus Realgegenständen, nicht Worte sind zur Grundlage der Geistesrichtung und zur ersten Bildung ihrer Kräfte zu machen. Reine Menschenweisheit ruht auf dem festen Grunde der Kenntnis seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlnngsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten. Immer ist die ausgebildete Kraft einer näheren Beziehnng Quelle der Weisheit und Kraft des Menschen für entferntere Beziehungen. Die häuslichen Verhältnisse sind die ersten und vorzüglichsten. Der Mensch arbeitet in seinem Beruf und trägt die Last der bürgerlichen Verfassung, damit er den reinen Segen seines häuslichen Glückes in Ruhe genieße. Das Vaterhaus ist Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit, aber das Haus und sein weisester Genuß beruhigt nicht immer, es muß der Glaube an Gott als vertrauender Kindersinn hinzutreten. Der Glaube an Gott ist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, er ist reiner Sinn der Einfalt, horchendes Ohr der Unschuld auf den Ruf der Natur, daß Gott Vater ist. Wie aller Glaube von der Natur auf Genuß und Erfahrung gegründet ist, so führt sie uns zum Glanben an Gott dadurch, daß der Gedanke Gottes dein Wesen im Innern stärkt, dir deine Tage erheitert, deine Kraft zum Leiden emporhebt und das Übergewicht der Segensgenießungen dir selbst in dem Inneren enthüllt: reines menschliches Gefühl für Dank und Liebe sind Quelle des Glaubens. Der Glaube an Gott muß frühe und erste Grundlage der Menschenbildung sein, er ist Quelle alles reinen Vater- und Brudersinnes der Menschheit, die Quelle aller Gerechtigkeit. Der Volksglaube an die Gottheit ist Quelle aller reinen Nationaltugend, alles Volkssegens und aller Volkskraft.

Hauptgedanken von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“: Erziehung und Unterricht ist die Knnst, dem Streben der Natur nach ihrer eigenen Entwickelung Handreichung zu thun. Die Natur ist Führerin, die Kunst muß sich eng an den einfachen Gang der Natur anschließen. Die Maßnahmen der Kunst zur Entwickelung unserer Kräfte beschränken sich wesentlich darauf, daß sie das, was die Natur zerstreut, in großer Entfernung und in verwirrten Verhältnissen uns vorlegt, in einem engeren Kreise und in regelmäßigen Reihenfolgen zusammenstellt und unseren fünf Sinnen nach Verhältnissen näher bringt, welche

unsere äußere und innere Empfänglichkeit aller Eindrücke erleichtern und stärken und unsere Sinne selbst dahin erheben, uns die Gegenstände der Welt täglich zahlreicher, dauerhafter und richtiger vorzustellen. Der Ausgangspunkt all unserer Erkenntnisse ist die Anschauung, d. h. das bloße vor den Sinnen Stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regemachung ihres Eindruckes. Die Kinder bedürfen in ihrem frühesten Alter eine psychologische Leitung zu einer vernünftigen Anschauung der Dinge; ein Kind ist zu einem hohen Grade von Anschauungs- und Sprachkenntnissen zu bringen, ehe es lesen oder nur buchstabieren lernt. Den Abcbüchern müssen daher Anschauungsbücher vorhergehen; diese müssen von den einfachsten Bestandteilen der menschlichen Erkenntnis ausgehen, die wesentlichsten Formen aller Dinge den Kindern einprägen, früh und deutlich das erste Bewußtsein der Zahl- und Maßverhältnisse in ihnen entwickeln, ihnen über den ganzen Umfang ihres Bewußtseins und ihrer Erfahrung Wort und Sprache geben. In jüngeren Jahren soll man mit den Kindern gar nicht räsonnieren, sondern 1) den Kreis ihrer Anschauung immer mehr erweitern, 2) die ihnen zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen ihnen bestimmt, sicher und unverwirrt einprägen, 3) ihnen für alles, was Natur und Kunst ihnen zum Bewußtsein gebracht hat, umfassende Sprachkenntnis geben; dabei beim Leichtesten anfangen, dies, ehe man weiter geht, zur Vollkommenheit bringen, dann durch stufenweise Fortschritte immer nur weniges zu dem schon vollkommen Gelernten hinzusetzen. Das erzeugt in den ersten Augenblicken des Lernens Selbstgefühl und erhält das Bewußtsein der Kraft lebendig, so daß man die Kinder nur zu leiten, nicht zu treiben braucht. — Grunderkenntnis ist: kein menschliches Urteil ist reif, das nicht ein Resultat einer in allen Theilen vollendeten Anschauung des zu beurteilenden Gegenstandes ist. Darauf muß sich alle Methode des Unterrichts erbauen. Die Mittel der Verdeutlichung aller unserer Anschauungserkenntnisse gehen von Zahl, Maß, Form und Sprache aus. Er beruft sich auf die Art, wie ein gebildeter Mensch sich anstellt, um einen Gegenstand, der verwirrt und dunkel vor sein Auge gebracht wird, sich allmählich klar zu machen; er fragt: 1) wie viel und wie vielerlei Gegenstände, 2) was ihre Form und ihr Umriß sei, 3) wie sie heißen? Zahl, Form und Sprache sind die gemeinsamen Elementarmittel des Unterrichts. Von ihnen muß die Kunst ausgehen und wiederum die Grundkräfte des Zählens, Messens und Redens bilden und kräftigen.

Ausführungen dazu nach dem „Buch der Mütter oder Anweisung

für die Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren". Das erste Objekt soll der eigene Leib sein und seine Glieder nach Namen, Lage, Eigenschaft, Verrichtung; das zweite soll das Zählen sein und das Rechnen nach seinen drei Tabellen; das dritte das Abc der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse, ausgehend von Ausmessungsabteilungen des Vierecks.

Soweit die Hauptgedanken Pestalozzi's. Das Prinzip der Methode ist, nicht Realien geben, sondern die Thätigkeit der Auffassung üben, zu sorgen, daß das Kind eine Erfahrung bekomme, in dem Geist desselben eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung zu konstruieren, ihm zuallererst das zu geben, was dann weiter verarbeitet und besprochen werden kann (Herbart). Einzelne Fehlgriffe wurden früh bemerkt, z. B. der Gedanke, daß der eigene Leib für das Kind das nächstliegende Objekt sei; aber in Pestalozzi ist die Erkenntnis, auf welcher die ganze neuere Naturwissenschaft beruht, daß die geometrischen und arithmetischen Bestimmungen an den Dingen die wesentlichen seien, auch in den Elementarunterricht gedrungen, nicht als logisch gezogene Folgerung, sondern mit genialer Intuition.

Durch Pestalozzi's Schriften war man auf ihn aufmerksam geworden, seine Erziehungsinstitute wurden viel besucht; besonders einflußreich wurde die Pestalozzische Methode für Deutschland, speziell für Preußen. Nach dem Unglück von 1806 entstand allgemein das Gefühl, daß nur eine Anspannung und Erweckung aller Kräfte Nation und Staat würde erhalten können, daß dazu aber eine bessere Volkserziehung erforderlich sei. Besonders Fichte hat in den „Reden an die deutsche Nation" (Winter 1807—1808) auf Pestalozzi hingewiesen; die Regierung sandte eine Reihe junger Männer zu Pestalozzi. Unter dem Einflusse der Freiheitskriege entstand so eine eigentümliche preußische Pestalozzische Schule, die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer wurde mit großem Eifer meist nach Pestalozzischen Prinzipien bearbeitet. Der Wortführer dieser Richtung etwa von 1820 an war Diesterweg („der deutsche Pestalozzi"), Seminardirektor in Mörs, seit 1832 Seminardirektor in Berlin. Wegen seiner nichtorthodoxen Richtung kam er allmählich mit seinen Vorgesetzten in Streit, legte 1847 die Stelle als Seminardirektor nieder und lebte in mehr freier Thätigkeit. Gestorben ist er 1866. Nach Diesterweg sind die wesentlichen Erziehungs- und Bildungsprinzipien Pestalozzi's diese: 1) die Grundsätze der Erziehung sind in der Menschennatur zu suchen; 2) in der Menschennatur liegt ein lebendiger Trieb zur Entwickelung; 3) die wahre Erziehung hat daher

hauptsächlich Hindernisse aus dem Wege zu räumen, sie hat mehr negativ als positiv zu verfahren; 4) die positive Wirkung besteht in Erregung; Erziehung ist Erregungstheorie; 5) die Entwickelung des Menschen beginnt mit sinnlichen Empfindungen, durch sinnliche Eindrücke, ihr höchster Gipfel ist intellektuell die Vernünftigkeit, praktisch die Selbständigkeit; 6) das Mittel zur Selbständigkeit und Selbstbestimmung ist die Selbstthätigkeit; 7) die praktische Tüchtigkeit ist viel mehr von dem Besitze geistiger und leiblicher Kraft als von Kenntnissen abhängig; Hauptaugenmerk in aller Erziehung (die den Unterricht einschließt) bleibt daher die Entwickelung der (formalen) Kraft; 8) die Religiosität des Menschen ist weit weniger von dem Erlernen der Sprüche und des Katechismus als von der Gemeinschaft des Kindes mit einer gottesfürchtigen Mutter und einem thatkräftigen Vater abhängig. Die religiöse wie die ganze Erziehung muß mit der Geburt des Kindes beginnen; sie liegt vorzugsweise in den Händen der Mutter; 9) die Hauptgegenstände der (formalen) Kraftbildung sind Form, Zahl, Sprache. Die Idee der Elementarbildung ist der Gedanke, auf dem in das Kindesgemüt durch die häusliche Erziehung (Vater- und Mutterkraft und Geschwistersinn) gelegten Fundamente des Glaubens und der Liebe die Anschauungs-, die Sprech- und die Denkkraft durch die oben genannten universalen Bildungsmittel in einer an die Entwickelungsgesetze der Natur sich anschließenden Methode zu entfalten. Daraus ergeben sich als Folgerungen: a) Die Wohnstube ist die wichtigste Erziehungsstätte, das „Buch der Mütter“ das wichtigste Erziehungsbuch. b) Aller Unterricht muß auf unmittelbare Anschauung gegründet werden; der ganze erste Unterricht ist Anschauungsunterricht. Der erste Unterricht in jedem Gegenstande ist nichts anderes, wenn er fruchtbaren, lebendigen, wahren Inhalt haben soll. Das Gegenteil ist der (leere und hohle) Wortunterricht. Erst die Sache, dann (wo möglich) das Bild, das Zeichen, das Wort. c) Der erste Unterricht besteht im Vorzeigen und Nachzeigen, Vorsprechen und Nachsprechen. Nachher ist des Lehrers Hauptaugenmerk, den Schüler zur Selbstthätigkeit zu bestimmen, deshalb ist vorzugsweise die anregende, entwickelnde, heuristische Methode zu gebrauchen. d) Nichts Unverständliches darf auswendig gelernt, das Auswendiggelernte aber muß dem Schüler zum schlechthin unverlierbaren Eigentum angeeignet werden. An der Art der mündlichen Darstellung hat man einen Maßstab für die Beurteilung der Klarheit und Fertigkeit der Anschauungen und der Erkenntnis des Schülers. e) Als Haupttrieb zum Rechten und

Guten sind weder die Furcht noch die Strafe, sondern das Wohlwollen und die Liebe anzuwenden.[1]

Der „wechselseitige Unterricht" oder das Bell-Lancastersche System wurde (aus Not) erfunden, unabhängig voneinander, durch Andreas Bell, einen Schotten, welcher 1789 Direktor eines Militär-Waisenhauses bei Madras wurde, und von Joseph Lancaster, einem Quäker, der 1798 in London eine Schule für arme Kinder eröffnet hatte. Es besteht (und war natürlich schon längst in einzelnen Fällen zur Anwendung gekommen) darin, daß kleine Schülerabteilungen gemacht werden und jede von diesen durch die dazu bestellten besseren Schüler (Monitoren) unterrichtet wird. Damit verband Bell die Schreib-Lesemethode (nach indischem Vorbild). Eingeführt wurde das System besonders in den dänischen Elementarschulen, aber so, daß der Unterricht ursprünglich ganz durch den Lehrer, durch andere Schüler nur die Wiederholung, die Einübung zur Fertigkeit erfolgt.

Eine eigene Methode erfand Jacotot, geboren zu Dijon, nach verschiedenen Karrieren Professor der französischen Sprache und Litteratur in Löwen; 1830 kehrte er nach Paris zurück, wo er 1840 starb. Sein Werk *„Enseignement universel"* beruht auf zwei Prinzipien: 1) *tous les hommes ont l'égale intelligence;* 2) *bien apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste; tout est dans tout.* Der ganze Unterricht schließt sich an Fenelon's *Telemaque* als ein Musterbuch an. Dieses Buch wird nach und nach auswendig gelernt und täglich das Gelernte wiederholt. An das Auswendiggelernte schließt sich an durch Analysis der Unterricht im Lesen, indem die gezeigten Wörter in Silben, dann in Buchstaben zerlegt werden. Der Schüler muß das so Gelernte im folgenden nachweisen. Ähnlich wird dann rücksichtlich der Sprachelemente (Substantiv, Verb u. s. w.) und der Gedanken verfahren. An diese Analysis schließt sich die Synthesis, z. B. Nachbildungen, Erweiterungen, Umbildung des Gelesenen. In ähnlicher Weise durch Anschluß an ein Buch soll Geschichte, Mathematik u. s. w. gelernt werden. Auch das Lateinische wird an einem Buche mit einer Lateralversion gelernt, so daß der Schüler den Text Periode für Periode mit der Übersetzung vergleicht.

Theoretiker des Humanismus von seiten der Philologie Ende des vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts ist Fr. A. Wolf, 1783 Professor der Philologie und Pädagogik in Halle, seit 1807 in Berlin, ge-

[1] Die Hauptschriften Diesterweg's sind: Über Erziehung überhaupt und über Schulerziehung insbesondere. 1820. Wegweiser für deutsche Lehrer. 1832—34. Pestalozzi, ein Wort für Kinder und deren Eltern. 1846.

storben 1824, der genialste Philologe.[1] — An Rousseau und den allerersten Basedowianern lobt er einiges, aber gegen das Ganze der philanthropischen Pädagogik wendet er ein: 1) sie sei zu anmaßend, zu einseitig bei allem Schein, allgemein zu sein; 2) sie führe zu früher Vielwisserei bei Unwissenheit in Grundkenntnissen; 3) es sei in ihr viel unechte Aufklärerei. Man soll in den niederen (Gelehrten-) Schulen wieder zurückkommen auf die alten Sprachen, Geographie, Geschichte und die Anfangsgründe der reinen Mathematik. Dabei muß der Unterricht (nicht wissenschaftlich, sondern) vorbereitend, im allgemeinen bildend und elementarisch sein; sein Zweck, dem Zögling diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen, die ihn nicht sowohl zum Gelehrten als zum gebildeten und aufklärungsfähigen Manne machen. Als Schulplan für junge Leute, welche sich dem gelehrten Stande widmen, stellt er auf: a) der Elementarunterricht ist gemeinsam mit den Bürgerschulen und umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Musik, die ersten Anfangsgründe des Französischen, neuere Geographie, etwas von Geschichte, von Anthropologie u. dgl.; b) alte Sprachen, vornehmlich die lateinische, Geschichte, universale sowohl in Rücksicht der Welthändel als des Fortgangs der menschlichen Kultur, der Künste und Wissenschaften; vollständige Geographie der neuen Welt und einigermaßen auch des Altertums, die Anfangsgründe der Mathematik, Religionslehre, Naturhistorie, teils der sog. drei Reiche, teils besonders des Menschen, nebst einem allgemeinen Begriff der Physik und vielleicht auch der Chemie; er streicht vaterländische Geschichte als besondere Disziplin, auch Litteraturgeschichte, Theorie der schönen Wissenschaften, Philosophie samt Logik. c) Von Fertigkeiten muß der von Schulen Abgehende vorzüglich die in der lateinischen und französischen Sprache zur Lesung mittelmäßig schwerer Schriften erlangt haben: er muß sich in der Muttersprache und wenigstens in der lateinischen richtig ausdrücken oder einen lesbaren Aufsatz machen können, endlich muß er sich im Auszügemachen des wesentlichen aus allerlei nützlichen Schriften geübt haben. Dieser Unterrichtsplan ist eine Mittelstraße zwischen dem älteren und dem neumodischen Wege. Grundsatz dabei ist: alles, was mehr das Gedächtnis und die Imagination beschäftigt, scheint mehr den Schulen, hingegen das, was mehr die höheren Seelenkräfte übt, den Universitäten anheimzufallen. Insofern ist die Erlernung der Sprachen, besonders der gelehrten alten, für

[1] Fr. A. Wolf, Über Erziehung, Schule, Universität, aus dessen litterarischem Nachlaß zusammengestellt von W. Körte, 1835; Arnold, Fr. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik, 1861. 62.

das jugendliche Alter die angemessenste Übung. Denn a) fordert und befördert solches die Ausbildung der Gedächtniskraft, sowohl der, die auf einzelne Wörter, als der, die auf den Zusammenhang von Gedanken geht; b) erhält der Verstand durch dieses Vehikel mancherlei Vorübung zu höheren Anstrengungen, nämlich eine Menge von Verstandesbegriffen, Einsichten in die Operationen des Verstandes, und durch die Kunstfertigkeit im Verstehen und Erklären eine so vielseitige Gewandtheit des Geistes, wie kaum durch irgend eine andere Beschäftigung; c) dadurch, daß das Studium der alten Sprachen an den klassischen Schriftstellern getrieben wird, bildet es einen reinen Geschmack und eine richtige Beurteilungskraft, die in der glücklichen Behandlung der Wissenschaften und in dem praktischen Leben so notwendig sind, vor nichtswürdigen Subtilitäten und vor Schwärmerei bewahren und zu liberalen Gesinnungen gewöhnen; d) ein wohlgeordnetes und nicht geistloses Lesen der klassischen Schriftsteller wird auch dadurch für die eigentlichen Wissenschaften vorbereitend, daß es den Verstand mit den Materialien versieht, die der Jüngling hernach wissenschaftlich bearbeiten soll, indem sich diese Materialien ihm mit mehr Leichtigkeit und Klarheit darbieten: jenes, weil er sie findet in dem angenehmen Kleide eines schönen, populären und dabei doch nicht seichten Vortrages und in dem lebendigen Schauspiel unterhaltender Geschichte; dieses, denn sie stellen sich ihm in der Einfalt der Sitten und Einrichtungen der alten Welt dar ohne die Verwickelungen, mit denen sie in der neueren Civilisation erscheinen. Man liest die Alten, teils um Sprache aus ihnen zu lernen, teils um Sachen, Geschichte, Beredsamkeit, Menschenkenntnis daraus zu holen, teils um den Geschmack aus und durch sie zu bilden. Die alten Geschichtschreiber kannten und konnten die Menschen besser kennen, als es jetzt in den verwickelten Zeitumständen möglich ist. — Gedächtnis, Einbildungskraft und Vernunft gehören zu den Kräften, welche durch eigentlichen Unterricht gebildet werden müssen. Das Begehrungsvermögen und Gefühlsvermögen bildet sich dabei von selbst und man braucht kein besonderes Augenmerk darauf zu richten. — Was das Methodische betrifft, so soll man beim Unterricht in der Naturgeschichte die Natur selbst sehen lassen. Soll aber beim Latein die Routine oder die Grammatik den Anfang machen? Die Grammatik kann bei denen anfangen, die die deutsche Grammatik innehaben, aber im allgemeinen ist der andere Weg zu befolgen; er verweist auf Gesner's *isagoge in eruditionem universalem.* Von dem Griechischen und noch mehr von dem Hebräischen

können alle diejenigen ausgeschlossen werden, bei welchen sich keine vorzügliche Lust zu Sprachkenntnissen erwecken läßt; die Erlernung des Griechischen aber könnte immer als eine Belohnung für vorzüglichen Fleiß in den übrigen Lektionen, namentlich den lateinischen, mehr bewilligt als aufgedrungen oder mühsam empfohlen werden. Am besten wäre freilich für Bildung und rechte Richtung des Geistes im Formalen und Sachlichen, wenn nächst der Muttersprache, die bald grammatisch getrieben werden sollte, Griechisch und Englisch zuerst erlernt würden. Die Lesung der Werke der Engländer würde unseren Geist bald philosophisch stimmen. In Absicht öffentlicher Schulen ist er aber von diesem Ideale zurückgekommen. Unsere ganze moderne Volksbildung widerstrebt dem. Er hat noch nicht einmal Gelegenheit gehabt, die Frucht der umgekehrten Ordnung (des Griechischen vor dem Lateinischen) im häuslichen oder Privatunterricht anzuerkennen. Daher will er die Folge: Deutsch, Latein, Griechisch festhalten, da sich das Latein in der That von vielen Seiten wie ein Mittelglied zwischen älteren und neueren Sprachen darstellt. Französisch darf auf Gymnasien auf keinen Fall fehlen, nächst ihm soll, wenigstens privatim, Gelegenheit zur Erlernung des Englischen sein. Wer nicht Gelehrter werden will, darf nicht mit den alten Sprachen beschäftigt werden, denn eine oberflächliche Kenntnis taugt gar nichts; die Menge muß sich mit neueren Sprachen und mit Sachkenntnis soviel als möglich beschäftigen; auch durch den Unterricht in der Muttersprache wird der Kopf gebildet. Die sog. Realschulen werden vermutlich fortfahren, den ausführlichen Unterricht in solchen Kenntnissen — vorher war die Rede von Technologie, Botanik, Astronomie u. dgl. — zu einem Unterscheidungszeichen von ordentlichen Gymnasien und Lyceen zu fordern.

Als allgemeine Instruktion für den gelehrten Schulmann in Deutschland giebt er: Habe Geist, besitze die Kunst des Selbstdenkens und vielseitige Kenntnisse, die gründlichsten in allem, was zur Grundbildung des Menschen und des Gelehrten gehört.

In nachwirkender Weise ist die Pädagogik bei uns philosophisch vertreten durch Herbart, Schleiermacher und Beneke. Es hängt das zusammen teils mit der Psychologie als Wissenschaft, teils mit der Ethik als Wissenschaft. Herbart's pädagogische Hauptschriften sind: 1) Pestalozzi's Idee eines Abc der Anschauung u. s. w., 2. Ausg. 1804; 2) Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806; 3) Briefe über Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik, unvollendet, entstanden ca. 1830, aus dem Nachlaß herausgegeben; 4) Um-

riß pädagogischer Vorlesungen, 2. Ausg. 1841. Am leichtesten zu verstehen ist die Schrift unter 4), sie hat auch mehr die Schulen im Auge, während der allgemeinen Pädagogik unabsichtlich mehr der Privaterzieher vorschwebt, 3) ist schwer, aber sehr interessant durch die Berücksichtigung des physiologischen Elements der Psychologie. 1) ist lehrreich für Anschauungsunterricht im Auffassen der Gestalten.

Allgemeine Grundgedanken Herbart's sind: Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie (Ethik) und der Psychologie; jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse. Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings, d. h. das Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit, die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität.

Die Eigentümlichkeiten der Herbartschen Psychologie, welche man zum Verständnis seiner pädagogischen Lehren kennen muß, sind: die sog. Seelenvermögen, Gedächtnis, Einbildungskraft, Verstand u. s. w. sind nicht bestimmte Abteilungen oder gleichsam Schubfächer des Geistes, sondern es sind das bloß Gattungsbegriffe für formales Verhalten der einzelnen Vorstellungen oder der daraus sich bildenden Gruppen und Reihen. Gedächtnis ist Treue in der Reproduktion von Vorstellungen, Einbildungskraft ist Lebhaftigkeit bei der Reproduktion von Vorstellungen, Verstand haben heißt sich im Vorstellen nach der Qualität (Inhalt) des Vorgestellten richten; Aufmerksamkeit heißt die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist die, wo die Vorstellungen frei steigend sich etwas zuwenden, wie im Spiel, in der Phantasie; in diesen frei steigenden Vorstellungen ist die freie Thätigkeit vorherrschend. Diese unwillkürliche Aufmerksamkeit ist es, worin das Interesse beruht, und von welcher der Erfolg des Unterrichts abhängt. — Vorstellen ist die Grundäußerung der Seele, Gefühl und Streben sind bloß Zustände unter den Vorstellungen. Die Bildung des Gedankenlaufs ist daher der wesentlichste Teil der Erziehung; hat man den Gedankenkreis so vollständig durchgebildet, daß ein reiner Geschmack das Handeln in der Phantasie durchaus beherrscht, alsdann fällt die Sorge wegen der Charakterbildung mitten im Leben beinahe gänzlich weg. Wie des Zöglings Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Der Unterricht in diesem Sinne ist erziehender Unterricht; der Unterricht darf daher nie wie eine Darreichung von Notizen behandelt werden.

Das Ziel der Erziehung ist so zu bestimmen: Welche Zwecke der

Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muß er die innere Leichtigkeit im voraus bereiten. Weil menschliches Streben vielfach ist, so muß die Erziehung vielseitiges Interesse erwecken. Interesse ist innerliche Aktivität, Hängen der Gedanken an etwas; Interesse hat, wer Gewußtes festhält und zu erweitern sucht. Der erziehende Unterricht hat geistige Thätigkeiten zu veranlassen, d. h. zu vermehren und zu veredeln. Er knüpft dabei an an die vorhandenen Vorstellungsmassen des Zöglings. Diese entstehen aus zwei Hauptquellen, aus Erfahrung und Umgang; aus jener kommen Kenntnisse der Natur, aber lückenhaft und roh, aus dieser kommen Gesinnungen gegen Menschen, aber nicht immer nur löbliche, sondern oft höchst tadelnswerte. Der Unterricht hat daher zwei Hauptrichtungen, die historische und die naturwissenschaftliche. Die historische bezieht sich auf die Teilnahme 1) an Menschen und menschlicher Art überhaupt; 2) an der Gesellschaft, d. h. an dem Wohlsein des Ganzen; 3) an dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen. Zu der historischen Richtung des Unterrichts gehört nicht bloß Geschichte, sondern auch Sprachkunde. Durch sie sollen Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöse Erhebung angeregt werden. Der naturwissenschaftliche Unterricht bezieht sich 1) auf das Mannigfaltige (Empirie), 2) auf das Gesetzmäßige (Spekulation), 3) auf die ästhetischen Verhältnisse (Geschmack); zu ihm gehört nicht bloß Naturlehre, sondern auch Mathematik. Die mathematischen Studien, vom gemeinen Rechnen bis zur höheren Mathematik hinauf, müssen sich der Naturkenntnis und hiermit der Erfahrung anschließen, um Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings zu bekommen. Durch den naturwissenschaftlichen Unterricht sollen Beobachtung, Nachdenken, Sinn fürs Schöne angeregt werden. — Schon um dem Egoismus entgegenzuwirken, müssen menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand des gesamten Unterrichts in jeder Schule, welche die Bildung des ganzen Menschen übernimmt — vom Gymnasium bis zur Dorfschule — notwendig ausmachen. Hierauf sind die historischen und philologischen Schulstudien zu beziehen, und nur insofern ist ihnen ein Übergewicht einzuräumen. Für die Gymnasien muß der andere Gesichtspunkt, daß sie für Aufrechterhaltung der Kenntnis des Altertums zu sorgen haben, mit jenem vereinigt werden. An den alten klassischen Sprachen haftet das Studium der Theologie, Jurisprudenz, Medizin, ja die gesamte Gelehrsamkeit so sehr, daß sie in den gelehrten Schulen immer die Grundlage ausmachen werden. Aber die bloßen Sprachen für sich allein

geben dem Knaben gar kein Bild weder von Zeiten noch von Menschen; sie sind ihm lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt. Die Sprachen als Zeichen interessieren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Die Zeichen sind für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Geleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt. Man stemme sich daher, so lange man kann, gegen jeden Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Hauptwege der Bildung des Interesses liegt. Alte oder neuere Sprache, das ist einerlei. Von den Alten fallen Dichter, Philosophen, Geschichtschreiber in eine Reihe, sofern sie sämtlich menschliche Natur an menschliche Herzen legen. Die Kindlichkeit ist das allgemeine Eigentum aller älteren griechischen Schriftsteller, hier stellt sich eine Jugend dar, wie wir sie hätten durchleben sollen. Daher werde der Anfang der alten Sprachen mit der Odyssee gemacht. Zu dem Ende bedarf es allerdings einer gewissen philologischen Geschicklichkeit des Lehrers, gerade damit er dem grammatischen Unterricht die engsten möglichen Schranken setzen, innerhalb derselben aber das Begonnene mit strengster Konsequenz durchführen könne. Geschmack und Teilnahme erheischen das chronologische Aufsteigen von den Alten zu den Neueren; für das frühe Knabenalter ist der Anfang in der griechischen, für das mittlere in der römischen Sprache, für das Jünglingsalter Beschäftigung mit neueren Sprachen. Der Fortgang bei den alten Schriftstellern wird bezeichnet durch Homers Odyssee und Vergil, Herodot und Cäsar, Platon und Cicero. Xenophon, Livius, Euripides, Sophokles, Horaz werden wohl immer einen Platz neben jenen behalten. Im Jünglingsalter tritt hinzu Rückkehr zu Homer mit der Ilias. — Auch die höheren Bürgerschulen haben gerade die nämliche vielseitige Bildung zu veranstalten, d. h. gerade die nämlichen Hauptklassen des Interesses zu berücksichtigen wie die Gymnasien. Der Unterschied liegt nur darin, daß die spätere Berufsübung den Schülern der Gymnasien weniger nahe bevorsteht; daher auf den Bürgerschulen neuere Litteratur und Geschichte einiges Übergewicht bekommt, und den weiterstrebenden Köpfen die Hilfsmittel einer mannigfaltigen geistigen Thätigkeit nicht vollständig können dargeboten werden.

Der Unterricht kann bloß darstellend, er kann analytisch und synthetisch sein. Man kann alles das bloß darstellend versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So giebt es Gemälde fremder Städte, Länder,

Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten u. s. w. Dabei rufe man Abbildungen zu Hilfe. Vom analytischen Unterricht sind ungefähre Beispiele Pestalozzis Buch der Mütter und die sogenannten Verstandesübungen. Die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen, und die durch den bloß darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, sind zu zerlegen und die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste successiv zu vertiefen, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen. Aber alle Vorteile des analytischen Unterrichts sind gebunden und beschränkt durch die Beschränkungen dessen, was Erfahrung und Umgang samt den daran geknüpften Beschreibungen hat geben können. Der synthetische Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen. Er hat zweierlei zu besorgen: er muß die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten, also die Art und Weise und die Fertigkeit geben, die Elemente zu gebrauchen. Die ganze Mathematik mit dem, was ihr voraufgeht und folgt, das ganze Aufsteigen durch die Stufen der in Bildung begriffenen Menschheit von den Alten zu den Neueren gehört zum synthetischen Unterricht, aber zu ihm gehören auch das Einmaleins und Vokabeln und Grammatik. Späterhin kehrt der analytische Unterricht in anderen Formen wieder, nämlich als Repetition und Korrektur schriftlicher Arbeiten. Was der Lehrer schon vorgetragen und wozu er die Hilfsmittel schon gegeben hatte, das erwartet er beim Wiederholen und in den Aufsätzen der Schüler wiederzufinden, das Gefundene wird nötigenfalls zergliedert und berichtigt.

Außer dem Unterricht sind die beiden anderen Hauptbegriffe der Erziehung Regierung und Zucht. Die Trennung der drei Begriffe, Regierung, Unterricht, Zucht, dient mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll, was er thut, als daß sie in der Praxis sichtbar sein dürfte. Regierung ist: Disziplin im gewöhnlichen Sinne, Halten auf Ordnung; ihre Hauptpunkte sind Beschäftigung und Aufsicht; sie hat es bloß mit der Gegenwart zu thun. Dagegen Unterricht und Zucht wirken beide für die Zukunft, die Zucht ergänzt den Unterricht zur Erziehung. Da das Wollen im Gedankenkreis wurzelt, d. h. in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die einer erworben hat, so geht die Lehre vom Unterricht der von der Zucht vorher. Bei der Zucht wird das Ganze der Tugend zusammengefaßt; die Annäherung an die Tugend, welche selbst ein Ideal ist, drückt das Wort Sittlichkeit aus. Das Ziel der sittlichen Bildung ist, daß die Ideen des Rechten

und Guten in all ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme mit Hintansetzung aller anderen Willkür. Die Aufgabe ist, daß das Objektive des Charakters, d. h. Temperament, Neigung, Gewohnheit, Begierden, Affekte, einstimmig werde mit dem Subjektiven, d. h. mit dem, was der Geist als Intelligenz in reiner Betrachtung der Willensverhältnisse (s. praktische Philosophie) als das Richtige erkennt, was ein lauterer sittlicher Geschmack, durch Unterricht geweckt und unterstützt, urteilt. Diese Charakterbildung gewinnt an Sicherheit des Erfolges bloß dadurch, daß man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setzt. Der Gesunde fühlt seinen Körper nicht; in eben dem Sinne soll das sorglose Kind seine Existenz nicht fühlen, damit es sie nicht zum Maßstab der Wichtigkeit dessen nehme, was außer ihm ist. Alsdann wird — so läßt sich hoffen — unter den Bemerkungen, die es macht, auch die klare Auffassung des moralisch Richtigen oder Unrichtigen sein; und wie es in dieser Rücksicht auf andere sieht, so wird es auch auf sich sehen; wie das Spezielle dem Allgemeinen, so wird es sich seiner eigenen Zensur unterworfen finden. Das ist der natürliche — an sich schwache und unsichere, durch den Unterricht zu verstärkende — Anfang der sittlichen Bildung. Es ist notwendig, daß in dem Objektiven des Charakters sich ein reiches Maß von Wohlwollen als Naturgefühl vorfinde, und ebenso notwendig, daß in dem Subjektiven die Idee des Wohlwollens als ein Gegenstand des sittlichen Geschmacks zur Reife gediehen sei.

Schleiermacher's „Erziehungslehre" ist 1849 ediert von Platz teils aus dem handschriftlichen Nachlaß, teils aus nachgeschriebenen Vorlesungen; gelesen hatte Schleiermacher darüber 1813/14, 1820/21 und im Sommer 1826. Die Theorie der Erziehung ist ihm eine an die Ethik sich anschließende Kunstlehre. Aufgabe der Erziehung ist, die Jugend tüchtig zu machen, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber es auch zu verbessern. Aus der Ethik sind besonders maßgebende Grundbegriffe: das Handeln der Vernunft in bezug auf die Welt ist teils ein Erkennen derselben, teils ein Bilden oder Gestalten derselben; beides ist wieder teils ein in allen identisches, teils ein in jedem eigentümliches. Die Eigentümlichkeit (Individualität) wurzelt in der Besonderheit des Temperamentes, der Anlagen und Talente zusammen. Die Erziehung hat den Zögling abzuliefern, daß er tüchtig ist, als Glied einzutreten in den Staat, in die Kirche, in die Sprache, sofern sie das gemeinsame Wissen

enthält, in die freie Geselligkeit. Schleiermacher's Pädagogik wurzelt so ganz in der Ethik; eine ausgeführte psychologische Theorie liegt ihr nicht zu Grunde, aber was thatsächlich von Psychologie da ist, ist meist praktisch zutreffend wegen der ausgebreiteten Kenntnis menschlicher Natur, die ihm als Ethiker so besonders eigen war; denn nach ihm verhält sich Ethik zur Geschichte wie Naturerklärung zur Naturbeschreibung. Hervorzuheben ist der Gedanke, daß Rezeptivität und Spontaneität immer ineinander sein sollen, daß Erziehung hierauf dringe. Interessant ist das Verfahren Schleiermacher's in bezug auf die bisherigen pädagogischen Lehren; er kennt sie alle, stellt ihre Gegensätze einander gegenüber und fragt, ob etwa eine Vermittelung zulässig sei. Der erste allgemeine Teil bis Seite 233 ist etwas abstrakt gehalten; seine Lektüre ist vielleicht bei einer ersten Bekanntschaft zu verschieben und erst nach der des besonderen Teiles vorzunehmen. Eine wichtige Ergänzung zu dem allgemeinen Teil sind die Auszüge aus den Vorlesungen von 1820/21, welche den Schluß der Ausgabe bilden.

Eine allgemeine Pädagogik giebt es nach Schleiermacher nicht, da die Menschheit immer in Gruppen mit besonderen Eigentümlichkeiten gegeben ist (Rassen, Nationen). Die Pädagogik hat daher bei ihren Ausführungen sich zu halten an die erreichte Entwickelung der europäischen und der mit diesen zusammenhängenden Völker und an dieselbe so anzuknüpfen, daß zugleich die von da aus indizierte Fortschreitung im Auge behalten wird. Die Tendenz, welche da ist und weiter geführt werden soll, ist, daß die konventionelle Trennung der Stände schwinde und an ihre Stelle ein Unterschied der Menschen bloß nach ihren Anlagen und Talenten trete, und sich danach bestimme, ob der einzelne mehr zu den regierenden (leitenden) oder mehr zu den regierten Gliedern des Gemeinwesens gehöre. Der Elementarunterricht soll daher für alle gleich sein. Die Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, müssen für die Jugend der höheren und der niederen Stände im wesentlichen durchaus dieselben sein. Ausbildung des praktischen Verstandes ist die Hauptaufgabe der Volksschule, welche die Elementarbildung vertritt, die aber in sich nicht Berufsbildung ist, und die, wie jede Schule, nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln hat, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht. Bloß die Volksschulen machen die durch, welche zum Beruf der Ackers- und Gewerbsleute übergehen. Auf der mittleren Bildungsstufe stehen diejenigen, welche Handel, Fabrikation, Gewerbe in größerem Umfange

treiben und viele mechanische Arbeiter beschäftigen und beaufsichtigen werden. Für sie ist die Realschule bestimmt, für welche SCHLEIERMACHER eifrig kämpft. Die Muttersprache und die Mathematik mit Inbegriff alles Physikalischen ist in weiterer Ausführung, als es auf der Volksschule möglich war, hier zum Fundament der Bildung zu legen; dazu treten die fremden lebenden Sprachen der Nationen, welche in unmittelbarem Verkehr mit der zu erziehenden Generation stehen. Aufgabe ist umfassende Einführung der Zöglinge in die Gegenwart, aber mehr mit praktischer Absicht. Der dritten Bildungsstufe gehören diejenigen an, welche geeignet und bestimmt sind, in der Generation, der sie angehören, als Leitende aufzutreten, und zwar in den verschiedenen Lebensbeziehungen, im bürgerlichen Leben, in der Wissenschaft und der Tradition der Kenntnisse, in der Kirche; auch die Ärzte haben eine solche leitende Stellung nach SCHLEIERMACHER. Da der künftige Anteil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten ein tieferes geschichtliches Leben und eine tiefere spekulative (theoretische, auf Prinzipien gehende) Bildung voraussetzt, so muß der Unterricht dazu vorbereiten. In Naturstudium und Mathematik muß dasselbe verlangt werden wie für Realschulen, dazu tritt aber Erweiterung des geschichtlichen Horizontes durch Ausdehnung des historischen Unterrichts und durch Philologie. Den philologischen Unterricht betrachtet SCHLEIERMACHER 1) als einen Teil der Historie, 2) als eine Grundlage und Vorübung zum Auffassen spekulativer Prinzipien; das logische, intellektuelle und ästhetische Element der Sprache leisten diesen Dienst. Da für das gegenwärtige öffentliche Leben unseres Volkes die griechische und römische Litteratur viel mehr von Bedeutung als die alte Litteratur unseres Volkes sind, so ist SCHLEIERMACHER gegen Ersetzung von Latein und Griechisch durch Alt- und Mittelhochdeutsch. Geschrieben soll Latein und Griechisch nur werden als Hilfe zur Erfassung des Eigentümlichen, also innerhalb enger Grenzen. Da die Aufgabe ist, sich der Sprache in ihrem ganzen Lebenskreise, soweit er vor uns liegt, zu bemächtigen, so ist er für das chrestomathische Verfahren. Zur Entwickelung der Selbstthätigkeit wäre es zweckmäßiger, nachdem der Typus für die Selbstbeschäftigung gegeben und der Lehrer sich von dem lebendigen Auffassen überzeugt hat, weniger Unterrichtsstunden und mehr Arbeitsstunden festzusetzen unter geregelter Beaufsichtigung und Leitung. — Erreichbar hält SCHLEIERMACHER vieles von seinen Ansätzen erst, wenn abgekürzte Methoden unbeschadet der Gründlichkeit für die meisten Unterrichtsobjekte gefunden sein werden.

Beneke[1] ist in der Psychologie mit Herbart einig in der Bekämpfung der Seelenvermögen; diese sind ihm bloß formale Verhältnisse unter den elementaren psychischen Gebilden, aber er gründet die Psychologie ganz auf innere Erfahrung. Das Elementarische sind geistig-sinnliche Empfindungen, das Gleichartige in denselben verschmilzt in eins und verstärkt sich, das Ungleichartige ergiebt Gruppen- und Reihengebilde. Sofern die Urvermögen der Seele den Reizen entgegenstreben, ist alles in der Seele gewissermaßen der Strebungsform teilhaftig. Vorstellen entsteht, soweit der Reiz vom Vermögen bleibend angeeignet wird oder beide sich in Verbindung miteinander erhalten. Dagegen inwieweit der Reiz wieder entschwindet und das Vermögen wieder frei wird, bildet sich auch dieses letztere wieder zu demjenigen, was es ursprünglich war, zum Streben aus: welches jetzt Streben nach etwas Bestimmtem oder Begehren ist. Gefühle sind nicht neben, sondern in und an Vorstellen und Begehren. Das unmittelbare Bewußtsein von den Verschiedenheiten der neben- oder nacheinander erzeugten Entwickelungen unseres Seins ist dasjenige, was man Gefühl nennt. Von Lust- und Unlustgefühl ist noch verschieden Lust- und Unlustempfindung; die letzteren sind primitiv und mit jeder Empfindung ist etwas von Lust oder Unlust verbunden. Aus jedem Urvermögen kann ein elementarischer Bestandteil sowohl für ein Vorstellen als für ein Begehren und für ein Gefühl gebildet werden; alle Urvermögen sind also zugleich theoretische und praktische Vermögen, ja diese drei Formen sind nicht selten in denselben Akten zusammen. — Das Moralische besteht nach Beneke in der reinen Abstufung der Werte in einer allgemein-menschlichen Norm der Werte. Die Werte der Dinge oder die Größenverhältnisse der Güter und Übel werden ihrem tiefsten Grunde nach durch die Steigerungen und Herabstimmungen bestimmt, welche auf Veranlassung der Dinge in der menschlichen Entwickelung entstehen. Diese richtige Schätzung bildet sich in jedem Menschen erst allmählich; ohne sie als Empfindung helfen bloß theoretische Lehrsätze nichts. Zur moralischen Norm gehört, daß die niederen Kräfte den höheren untergeordnet werden, und daß der Mensch sich als Glied eines Ganzen (der Menschheit) fühle.

Unterricht geht beinahe ausschließend auf Vorstellungen und Fertigkeiten, während der Erziehung vorzugsweise die Gemüts- und Charakterbildung zur Aufgabe gestellt ist, aber beide greifen beständig ineinander

[1] Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Bände. 2. Auflage, 1842.

und müssen ineinander greifen. Erziehung arbeitet für den Unterricht, der Unterricht soll zugleich und stets erziehen. Erziehung geht auf die Vervollkommnung der gesamten menschlichen Existenz, auf die Ausbildung der inneren Angelegtheiten (Vermögen, Kräfte) des Subjekts; der Unterricht bezieht sich auf die Mitteilung und Aneignung von etwas Objektivem für die Kenntnis oder Geschicklichkeit (Fertigkeiten, sofern diese mit Vorstellungen — Bewegungsvorstellungen — assoziiert sind). Der Umfang des Unterrichts ist daher im Vergleich mit dem der Erziehung ein sehr beschränkter; denn im Ästhetischen, Moralischen und Religiösen kann er zwar Begriffe und Vorstellungen geben, aber die Lebendigkeit ästhetischer, moralischer Empfindungen und Triebe, die dadurch begründete Gesinnung, die tiefere religiöse Stimmung kann er an sich nicht geben. Von diesen Empfindungen geht nämlich ein sehr gebahnter und sicherer Weg zu den Begriffen oder Vorstellungen, aber keiner von diesen zu jenen. Denn das Lebendige und Frische liegt den tiefsten Grundverhältnissen der psychischen Entwickelung gemäß wesentlich vor den Begriffen. Hierzu hilft kein Unterricht, sondern nur die Versetzung in Lebensverhältnisse, welche die geforderten Entwickelungen von vorn an mehr oder weniger notwendig bedingen. Der Unterricht vermag lediglich die Schätze der Sittlichkeit und Religiösität zu beschreiben und anzupreisen; den Zögling derselben teilhaftig zu machen, kann uns nur vermöge jener lebendigeren und tiefer ergreifenden Wirksamkeit gelingen. Beneke stellt daher die Erziehungslehre als erste Bildung der Vorstellungskräfte, als Gemüts- und Charakterbildung vor die Unterrichtslehre.

Es giebt drei Berufsarten: 1) soweit dies für Menschen als geistige Wesen überhaupt möglich, rein körperlich das Körperliche zu bearbeiten; 2) die Körperwelt nach bestimmten Zwecken, also einem Geistigen gemäß, zu gestalten, umzubilden, zu beherrschen; 3) von dem in ihm entwickelten höheren Geistigen aus auf die geistige Welt bildend und steigernd einzuwirken. Diesen Berufsarten entsprechen die Volksschule, Bürgerschule, das Gymnasium. Aufgabe der Volksschule ist Entwickelung des Triebes und der Fähigkeit zum Wirken mit Bewußtsein und Einsicht, dabei, soweit möglich, Aufnahme der Schüler in den allgemeinen Kulturfortschritt der sie umgebenden Menschheit. Der Bürgerschule fällt zu Einführung in die Bildung der Gegenwart durch die neueren Sprachen und die neuere Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaft, aber mit Ausscheidung von allem, was der Vorbereitung für den besonderen Beruf angehört; der Unterricht soll nicht eigentlich wissen-

schaftlich, sondern überwiegend von praktischer Richtung sein. Grundidee des Gymnasiums ist die Vorbereitung zur Wirksamkeit auf die geistige Welt. Daher ist 1) zu begründen die Anschauung dessen, worauf und was gewirkt werden soll; 2) sind auszubilden die Geisteskräfte, die für diese Wirksamkeit erforderlich sind. Mittelpunkt auf den Gymnasien sind daher die alten Sprachen, aber nicht um ihrer selbst willen, sondern als Mittel für den soeben bezeichneten Zweck. Nämlich das hauptsächlichste Mittel, um von Geist auf Geist zu wirken, ist die Sprache, und in ihr widerscheinet am reinsten und unmittelbarsten die Natur des Geistigen. Das durch die alten Sprachen Dargestellte gehört dem Kindesalter des menschlichen Geschlechtes an. Die in den Formen der alten Sprachen abgespiegelte geistige Entwickelung steht noch nicht auf der Höhe der Reflexion, wie die neueren; jene also sind elementarischer, unmittelbarer, frischer, gleichsam durchsichtiger. Wie von den antiken Sprachformen, so gilt dies auch von den Darstellungsformen, wie sie den Liedern, Epopöen, Tragödien, den geschichtlichen und philosophischen Schriften der Alten zu Grunde liegen, sie sind in gleicher Weise als die elementarischen anzusehen für unsere Empfindungs-, Anschauungs- und Denkformen. Und ebenso endlich das in diesen Werken Dargestellte: die Charaktere, die Lebensverhältnisse, die politischen Verhältnisse u. s. w.; auch diese sind durchgehends einfacher. Zu dieser idealen Beziehung des Altertums zu dem Knaben- und Jünglingsalter kommt noch der historische Zusammenhang unserer Kultur mit der alten. Eine Ersetzung der antiken Sprachen durch das Altdeutsche ist zu verwerfen: 1) ruht das Altdeutsche der Hauptsache nach auf denselben Grundideen, wie unsere gegenwärtige Sprache, der Abstand ist also nicht groß und nicht elementarisch genug; 2) sind die diesen Sprachgestaltungen und Sprachdarstellungen zu Grunde liegenden Formen nicht musterhaft genug. Zu den alten Sprachen mit Geschichte, Moral und Religion muß Naturwissenschaft hinzutreten, welche mit ihrer Erkenntnis und der darauf gegründeten Praxis die eine große Hälfte der Welt umfaßt, und Mathematik wegen der hohen von einer gewissen Seite unerreichbaren Musterformen wissenschaftlicher Erkenntnis. Aber wie schätzbar auch dies und anderes sein mag: derjenigen Lebenssphäre, welche wir als die eigentliche Bestimmung der Gymnasialschüler ansehen müssen, liegt es ferner, und wir können ihm daher auch in dem Unterricht derselben nur eine untergeordnete Stelle anweisen.

Das englische Werk, Erziehung als Wissenschaft von Alex.

Bain,[1] übersetzt 1880, beruht auf einer ausgeführten Psychologie *(The senses and the intellect; The emotions and the will)*, deren Eigentümlichkeiten besonders sind, daß überall die Beziehungen des Psychologischen zu dem Physiologischen hervorgehoben werden, und daß ihm Wille aus ursprünglich unwillkürlichen Bethätigungen erst entwickelt ist. Das inhaltlich Eigentümliche seiner Erziehungslehre ist: Auch die höhere Jugendbildung soll nicht mehr auf Latein und Griechisch gegründet werden. Die Schönheiten der alten Dichter und Schriftsteller können uns durch Übersetzungen durchaus zugeführt werden; die nachahmbaren Vorzüge derselben sind längst in die moderne europäische Litteratur übergegangen. Selbst in Oxford und Cambridge sind die besten Teile des Unterrichts diejenigen, die am weitesten von dem klassischen Unterricht entfernt sind, wie z. B. der Unterricht in dem Schreiben eines guten englischen Essay. Sprachen sollten keineswegs den Hauptteil der Erziehung ausmachen, sondern sie sind nur als Unterstützungsmittel unter besonderen Umständen zu betrachten. Der Lehrplan der höheren Erziehung soll von Anfang bis zu Ende die verschiedenen Zweige des sachlichen Wissens mit Einschluß unserer eigenen Sprache zum Hauptgegenstande haben; dabei ist aber nach dem Grundsatze zu verfahren, daß 5 Stunden täglich als Schulaufenthalt und 2 oder 3 Stunden für häusliche Arbeiten eine zu große Anstrengung für Knaben zwischen 10 und 16 Jahren sind. Zuerst sind die Auffassungskräfte überhaupt zu entwickeln und zu üben (Elementarunterricht). Dann folgen I. exakte Wissenschaften — Mineralogie, Botanik, Zoologie, Geologie, Geographie in angemessenem Umfang. II. Humaniora, 1. Geschichte und die verschiedenen Zweige der Gesellschaftswissenschaft (Wissenschaft der Regierung, der gesellschaftlichen Institutionen, Nationalökonomie, Abriß der Gesetzeskunde); 2. litterarische Qualitäten und stilistische Erfordernisse sind an der eigenen Sprache zu erlernen; einige Vertrautheit mit deren Litteratur ist zu erwerben, dann ist mit Lauf und Entwickelung der Weltlitteratur in ihren hauptsächlichsten Strömungen bekannt zu machen. Hier werden die hauptsächlichsten griechischen und römischen Autoren in ausgewählten Teilen ihrer wichtigsten Schriften vorgeführt, aber auch Hauptsachen moderner Litteratur — alles in Übersetzungen. III. Heimische Litteratur und Stillehre kann entweder den ganzen Lehrplan durchziehen oder vor dem Überblick

[1] Herbert Spencer's Erziehungslehre, deutsch von Fritz Schultze (1874 u. ö.), bietet, abgesehen von dem evolutionistischen Untergrund, für uns Deutsche kaum etwas, woran nicht Pestalozzi u. A. gemahnt hätten.

über die Weltlitteratur zusammengedrängt werden. — Dieser Lehrgang soll noch Zeit und Kraft für Extragegenstände übrig lassen. Jedem würde nachdrücklich zu empfehlen sein, daß er sich in der Freizeit wenigstens eine fremde Sprache, am besten eine moderne, aneigne — bis zu dem Punkte des praktischen Gebrauches, aber es liegt keine dringende Veranlassung vor und bietet nur geringen Vorteil, die Erlernung der Sprache früh beginnen zu lassen. Die Erlernung der Sprache schreitet am raschesten vor, wenn die Namensbezeichnung sofort mit den Objekten oder deren Bedeutung verbunden wird. In dieser Lage befinden wir uns bei der Erlernung der Muttersprache. Dieser Prozeß des Kombinierens von Bezeichnung mit dem, was wir in Wirklichkeit erleben, erhält eine mächtige Unterstützung in dem Echo einer gewissen Erregung, welches jedem irgendwie beträchtlichen Eindruck folgt. Werden wir irgendwie berührt oder erregt, oder wird unsere Aufmerksamkeit auf etwas gelenkt, so drängt sich uns irgend ein Ausruf auf, und hören wir die Namensbezeichnung des Gegenstandes, so benutzen wir diesen als Ruf (Feuer! Katze!), um unserer Erregung Luft zu machen. — Bei spezieller Begabung ist für Musik und Zeichnen zu sorgen; über den bei den Alten und sonst der Musik beigelegten moralischen Einfluß bemerkt Bain: Für den Augenblick kann eine Tonweise eine außerordentliche Kraft zu beleben, zu ermutigen, zu besänftigen und zu trösten über den Geist ausüben, aber es entspricht nicht den Thatsachen, wollten wir ihnen einen dauernden moralischen Einfluß zuschreiben; nichts ist vielmehr flüchtiger, als die Erregung, die von einer musikalischen Leistung ausgeht. — Bis zum 10. Jahre geht der Elementarunterricht, vom 10. bis 13. folgen systematische Kurse in Natur- und Gesellschaftswissenschaft nebst heimischer Litteratur und Komposition. Die Fortführung dieser Kurse würde die Hauptaufgabe der drei oder vier Jahre bilden, welche den höheren Unterricht ausmachen. Zu welcher Zeit auch der Schüler die Schule verließe, die erworbene Kenntnis wäre sofort praktisch verwertbar. Auch für die arbeitende Bevölkerung läßt sich der Lehrplan nicht anders einrichten, als daß man darin so viel methodische Kenntnis der physischen und moralischen Welt und so viel litterarische Ausbildung aufnimmt, als die Zeit gestattet. — Bain hat Proben gegeben, wie er sich den Unterricht in der Muttersprache und in der Stilistik ausgeführt denkt: *a first English grammar* mit *key; a higher English grammar* mit *companion; On teaching English;* endlich *English composition and rhetoric,* Teil 1, *intellectual qualities of style,* Teil 2, *Emotional qualities,* 2. Auflage.

Zweiter Teil.

Allgemeine Pädagogik (pädagogische Psychologie).

§ 1. Die Pädagogik hat das Ganze der absichtlichen und planmäßigen Einwirkungen darzustellen, welche geeignet sind, die leiblichen und geistigen Kräfte der heranwachsenden Generation so zu stärken, zu wecken und ihnen eine solche Richtung zu geben, daß dieselbe nicht nur tüchtig wird, einzutreten in das, was sie vorfindet, sondern es auch eventuell nach Bedürfnis und mit Einsicht zu verändern. Das Ziel der pädagogischen Einwirkungen ist so mehr formal, Verstärkung und Veredelung der Kräfte, und muß mehr formal sein, wenn der künftigen Selbständigkeit des Zöglings nicht Abbruch geschehen soll; selbst der positive Religionsunterricht wirkt am tiefsten, wenn er zwar nach der Glaubensüberzeugung des Lehrenden erteilt wird, aber allmählich mit Hervorheben der individuellen Beweggründe der Hauptvertreter dieses Glaubens, und so, daß gleichsam als selbstverständlich betrachtet wird, daß dieselben Beweggründe auch in Zukunft den bestimmten Glauben tragen würden. Versuche, der künftigen Selbständigkeit des Zöglings entgegenzuwirken, sind stets entweder bei starken Naturen mißlungen und haben gerade zu tumultuarischer Geltendmachung der Selbstbestimmung geführt, zu Revolutionen nicht bloß im Völkerleben, sondern auch im Einzelleben, oder sie haben bei schwächeren Naturen zu leiblicher und geistiger Verkümmerung geführt, den bekannten Folgen des staatlichen und kirchlichen Despotismus und der elterlichen Überspannung der Autorität. Da die pädagogische Einwirkung, wie alles menschliche Thun, zwar vorhandene Kräfte verstärken, wecken und ihnen eine Richtung geben kann, aber nie Kräfte aus Nichts zu erschaffen vermag, so ist die Erreichung des Zieles der Pädagogik immer mit abhängig von der leiblichen und geistigen Konstitution des Zöglings. Daß trotzdem durch jene Einwirkung, namentlich

was die Richtung der Kräfte betrifft, sehr viel erreicht werden kann, zeigen nicht nur einzelne Thatsachen, wie die Janitscharen und Mamelucken, die, durch Geburt von verschiedener Nationalität und Religion, durch Erziehung das wurden, was sie waren, sondern verrät sich auch in dem Bemühen aller herrschenden oder nach Herrschaft trachtenden Ansichten und Bestrebungen, Einfluß auf die Jugenderziehung zu behalten oder zu gewinnen.

§ 2. Es kann die Frage entstehen, inwiefern die Wissenschaft der Pädagogik dem künftigen Pädagogen hilft. Nun ist freilich das erste Erfordernis eines künftigen Pädagogen Lust am Erziehen und natürliche Begabung dazu. Die erstere erkennt man besonders daran, ob sich jemand früh gern mit Kindern abgiebt, für die letztere ist wichtig, daß der Betreffende geduldige Hingebung und liebendes Eingehen an und auf kindliche und jugendliche Art habe und doch sich in einen gewissen Respekt zu setzen wisse. Wer beides in diesem Sinne hat, für den ist dann Pädagogik als Wissenschaft gerade so instruktiv, wie eine Theorie seiner Kunst für den angehenden Künstler; ohne Lust und natürliche Begabung wäre sie freilich ein todter Besitz. Hinzukommen muß aber seinerzeit eine Anleitung in der beginnenden Praxis selbst durch die in den besonderen Verhältnissen Erfahrenen, das Theoretische und das Ausübende zu verbinden, weil das Theoretische, auch wenn es noch so genau die Gesetze menschlicher Natur ausdrückt, gegenüber der stets individualisierten Praxis immer noch etwas Abstraktes behält. Die lokalpsychologische Art einer Provinz oder Stadt oder einer einzelnen Anstalt kann immer nur aus ihr selbst gelernt werden. Hier ist eine Anleitung durch den Direktor oder ältere Lehrer unerläßlich.

§ 3. Die Mittel der pädagogischen Einwirkung nahm man lange aus der unmittelbaren Erfahrung, wie sie das Leben mehr oder minder stark und eindrucksvoll darbot, oder versuchte einzelne Intuitionen, Aperçus genialer Männer. Seitdem die Psychologie sowohl für sich als im Zusammenhang mit der Physiologie genauer und umfassender ausgebildet ist, hat man bei diesen Mitteln stets auf sie zurückzugehen, wobei es sich aber aus praktischen Rücksichten, damit die Jugend nicht ein Gegenstand voreiliger Experimente werde, empfiehlt, sich auf das zu beschränken, was als nicht mehr kontrovers angesehen werden kann.

Die Lehre von der körperlichen Pflege der heranwachsenden Generation überlassen wir der praktischen Medizin zu entlehnen; zur Zeit sind die Haupt-

bücher darüber: Fürst, Das Kind; Uffelmann, Handbuch der öffentlichen und privaten Hygiene des Kindes, Leipzig 1881; Gesundheitslehre für Gebildete aller Stände von Erismann. 3. Auflage, 1885. Nur ist für das jugendliche Leben sowohl als für das des Erwachsenen ganz besonders hervorzuheben, daß der menschliche Geist, so wenig er sich aus dem Leibe irgendwie ableiten oder auch nur als dessen bloßes Gegenbild fassen läßt, doch in seiner irdischen Bethätigung unzweifelhaft durch die Zustände der Nerven und des Gehirns bedingt ist in bezug auf die Kräftigkeit, Frische nnd Nachhaltigkeit jener Bethätigung. Allgemeine Grundforderung ist daher, stets für einen Vorrat von Muskel- nnd Nervenkraft zu sorgen durch Erholung nach starken Anstrengungen und zweckmäßige leibliche Pflege. Die letztere muß nicht bloß Erregungsmittel, sondern auch plastische, d. i. substanzerhaltende Mittel den Muskeln und Nerven zuführen; plastisch wirkt nach der Physiologie stickstoffhaltiges Material (Fleisch, Eier, Brot), erregend kohlenstoffreiches (Fett, Stärkemehl). Für die Nervenkraft wird bei nns wenig gesorgt; daher die gelegentlichen schrecklichen Zustände von Nervenerschöpfung, als Unfähigkeit etwas zu denken, plötzliches Abreißen des Gedankenfadens, Schlafsucht, schon bei unserer Jugend. Am besten ist bei vorwiegend geistiger Beschäftigung neben zweckmäßiger Ernährung Ansruhen verbunden mit Bewegung in frischer Luft und leichten Spielen oder leichten körperlichen Übungen, während lebhaftere Vergnügungen selbst wieder viel Nervenkraft verbrauchen würden. Vernachlässigung in dieser Hinsicht, oft aus falsch verstandener Geistigkeit entspringend, führt nicht bloß allmählich zur Herabstimmung der geistigen Kraft und Frische, sondern auch, da Muskelsystem und vegetatives System mit unter dem Einflusse des Centralnervensystems stehen, zu allmählichem Verfall der Körperkräfte überhaupt. Durch bloße Erregungsmittel, Kaffee, Thee, Spirituosen, kalte Abwaschungen, darf den etwa leicht erschöpften Nerven nie nachgeholfen werden.

§ 4. Die allgemeine Pädagogik beschäftigt sich mit der Bildung derjenigen geistigen und geist-leiblichen Kräfte, von deren Vorhandensein und Entwickelung überhaupt eine richtige Auffassung und Behandlung sowohl der Natur als der menschlichen Verhältnisse abhängt; sie liegt deshalb allem Unterricht zu Grunde, kann in Volks-, in mittleren und höheren Schulen gleich sehr gebraucht werden, denn diese sind bloß verschiedene Stufen, in welchen jene Kräfte nach den besonderen inneren und äußeren Verhältnissen der einzelnen ausgebildet werden können, und sind außerdem meist, was die Unterrichtsstoffe betrifft, durch historische Verhältnisse bedingt.

Die geistigen Kräfte, von welchen die Auffassung und Behandlung von Natur und Menschenwelt abhängt, sind: die Anschauung, der Spiel- und Beschäftigungstrieb, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Verstand, Einbildungskraft und Phantasie, Vernunft, Gemüt, Wille. Die Abhandlung derselben nacheinander ist nicht so gemeint, als wären die in diesen Kräften zusammengefaßten Thätigkeiten der Seele isolirt gegen-

Digitized by Google

einander; sie sind vielmehr ineinander und wirken von früh an zusammen. Die Trennung ist bloß begrifflich gemeint; zum Zweck der genauen Auffassung empfiehlt sich die Heraushebung der einzelnen Hauptseiten menschlichen Wesens, aber die Behandlung selbst muß auf ihr Ineinander- und Zusammenwirken stets hinweisen. Da die Begriffe dieser Kräfte und die Gesetze ihrer Wirksamkeit aus der Psychologie entlehnt werden, so läßt sich die allgemeine Pädagogik in der Hauptsache auch als pädagogische Psychologie bezeichnen, obwohl auch aus der Ethik allgemeine Gesichtspunkte in derselben vorkommen müssen. Die pädagogische Psychologie braucht auf eine Menge Fragen nicht einzugehen, welche in der theoretischen Psychologie überaus viel Raum einnehmen; wie z. B. die sinnliche Anschauung im einzelnen zu stande kommt, ist eine wichtige Frage der theoretischen Psychologie, während die pädagogische Psychologie an das Vorhandensein der Anschauung und der dabei für Ausbildung derselben konstatierten wichtigen Eigentümlichkeiten mit ihren Betrachtungen anknüpft.

1. Kapitel. Die Anschauung.

§ 5. Sofern uns in bezug auf die äußere Welt nicht nur aller qualitative Inhalt (Farbe, Schwere u. s. w.), sondern auch alle quantitativen Determinationen (ob ein Ding rund oder eckig u. s. w.) lediglich durch die Sinne zugeführt werden, ist die Anschauung, d. h. die Auffassung und Bewahrung des sinnlich Gegebenen, die Grundlage aller bezüglichen Erkenntnis. (Die erkenntnistheoretische Auslegung der Anschauung, ob sie ein Bild der Dinge ist oder bloß eine Korrespondenz zu etwas Objektivem, und alle Fragen des Apriori bleiben durch obigen Thatbestand ganz unberührt.) Diese Anschauung ist aber nicht immer von selbst genaue Auffassung und treue Bewahrung des Gegebenen, sondern 1) im Durchschnitt begnügt sich der Mensch mit dem Grade von Genauigkeit, welcher für die praktischen Zwecke des Lebens ausreicht; wir wissen selten der Zahl nach, wieviel Stufen die gewohnte Treppe hat, obwohl wir selbst im Dunkeln meist ganz gut wissen, daß wir den Fuß noch einige Male oder noch einmal erheben müssen. 2) ist der Mensch bei der Sinnesausbildung abhängig von seiner Umgebung, er lernt sehen und überhaupt beachten, was die Erwachsenen sehen und beachten, unter denen er sich bewegt; die Kinder aus verschiedenen Berufsklassen oder von verschiedenen Handwerkern haben Augen für ganz Verschiedenes. 3) Die Individualität der Men-

schen ist bei der sinnlichen Anffassung sehr verschieden, die einen sehen das Schöne, die anderen das Nützliche, die einen werden von den Farben angezogen, die anderen von der Gestalt. 4) Beim Gesichtssinn, der sich um seiner Universalität willen fast in alle anderen Sinne mithineinverwebt, überwiegt von Haus aus speziell der Glanz und die Farbe; Beispiele dazu sind das Kind, die Art des Putzes bei niederer Kultur, aber auch die bleibende Bedeutung der Edelsteine und Edelmetalle bei höchster Kultur. Dagegen tritt die Auffassung der bestimmten Gestalt mit Einschluß der Maß- und der Zahlverhältnisse ursprünglich beim Kinde zurück und bleibt bei vielen Menschen für immer gering oder vag.

§ 6. Anschauung im prägnanten Sinne, d. h. genaue Auffassung und treue Bewahrung des Gegebenen, ist aber für jeden Menschen wünschenswert; denn aus ihr entsteht nicht nur Kenntnis der Natur, sondern auch mit ihr Unterwerfung unter wohlerkannte Notwendigkeit und überlegtes Handeln, besonnene Wahl der Mittel zum Zweck (Herbart). Hauptforderuisse der gebildeten Anschauung sind einerseits Deutlichkeit und richtige Abstufung, andererseits Reichtum und freie Beweglichkeit der sinnlichen Vorstellungen (Waitz). Deutlichkeit besagt soviel wie möglichst vollständige Sonderung der unterscheidbaren Einzelheiten; richtige Abstufung meint solche Gliederung des Ganzen, daß alle einzelnen Teile in dem Grade hervor- oder zurücktreten, welchen ihr besonderes Verhältnis zum Ganzen nötig macht. Reichtum ist genaues Auffassen und treues Behalten der Nüancen; freie Beweglichkeit bezieht sich auf die Elemente und ihre Gruppirungen und den Hin- und Hergang unter ihnen. An der Vorstellung eines Hauses, eines Blattes u. s. w. kann man sich diese verschiedenen Seiten einer durchgebildeten Anschauung leicht einüben.

§ 7. Um zu solcher gebildeten Anschauung vorzubereiten, sind in den ersten Jahren des Kindes dienlich: 1) Fernhalten von allem, was die Sinne durch Überreizung angreift; 2) Verweilenlassen bei sinnlichen Eindrücken, solange das Kind irgendwie davon gefesselt wird; 3) für das Auge speziell einfach regelmäßige Gestalten von lebhafter Farbe auf stark abstechendem Hintergrund (Waitz), für das Gehör einfache Töne und Intervalle (Herbart). Sobald das Kind ziemliche Geläufigkeit im Sprechen erlangt hat, kann mehr Methode beobachtet werden, die sich aber stets an die Spontaneität des Kindes anschließen muß, d. h. an das, was sich von selbst in ihm regt, und sein Spiel nicht verderben darf; am besten ist außerdem gelegentliches Aufmerksammachen

auf dies und jenes, was das Kind noch übersieht. Erst im schulpflichtigen Alter darf soviel Stetigkeit der Aufmerksamkeit erwartet werden, um einen methodischen Unterricht zur Bildung der Anschauung in eigenen Stunden oder in Teilen von Stunden zu beginnen.

§ 8. Hierbei ist erste Regel, daß an das angeknüpft werde, was das Kind schon kennt, also analytischer Gang von der ungefähren Auffassung eines Ganzen zur genaueren Auffassung der Teile, und dann synthetischer Gang von der genauen Auffassung der Teile zur genauen des Ganzen; so auch bei den Form-, Maß- und Zahlverhältnissen, bei denen man erst nach vieler Übung an konkreten Gegenständen bis zu den geometrischen Formelementen und dem abstrakten Zählen fortgehen darf, dann aber auch von da aus die geometrische Gestaltenlehre und die arithmetische Zahlenlehre sich entwickeln lassen muß. Am besten wird dem geometrischen Unterricht eine Vorbereitung in geometrischer Anschauung und Phantasie durch den Lehrer der Geometrie selbst vorausgeschickt durch Zeichnen von Figuren, Ausschneiden derselben, Decken, Übung im Anfertigen geometrischer Körper und Modelle. Die Operationen des abstrakten Rechnens werden am besten eingeleitet durch Übungen an Stäbchen; der Bruchrechnung ist zu Grunde zu legen eine Veranschaulichung an gleich großen, nicht viel voneinander abstehenden Parallellinien, welche je in 2, 3, 4 u. s. w. Teile geteilt und nach diesen Verhältnissen miteinander verglichen werden. Dem naturwissenschaftlichen Unterricht muß gleichfalls eine ähnliche Vorübung der Anschauung an mannigfachen einzelnen Gegenständen vorhergehen, womöglich mit Ausgang von der Tierwelt, da diese dem Kinde näher steht, und es müssen die Seiten der Naturgegenstände erst betrachtet werden, welche das Kind unmittelbar fesseln, wenn sie auch nach wissenschaftlicher Auffassung nicht die maßgebenden sind. Ebenso ist jetzt die Heimatskunde, d. h. das anschauliche Bekanntmachen mit der nächsten örtlichen Umgebung, die Vorbereitung der Geographie. Mit dem Sprachunterricht ist die Anschauung zu verbinden durch nebenhergehende und doch maßvolle Aufweisung der Realien *in natura*, eventuell in Abbildungen; es schafft das auch den Wörtern selber mehr psychologische Anlehnungspunkte des Behaltens. Mit Recht bemerkt endlich Waitz, daß Geschmack und Kunstsinn sich ohne eine umfassende, über die geometrischen Formen hinausgehende Kultur der Anschauung gar nicht erwerben lassen, und verlangt, daß eine solche bis in das späteste Knabenalter fortgeführt werde. Er rechnet hierher Physiognomik der Pflanzen und Tiere, beim Menschen

die typischen Formen der Rasse und einzelner Stämme, den äußeren Habitus verschiedener Stände, alle natürliche und kunstmäßige Darstellung des Inneren in Gebärden, Stellungen u. s. w.

§ 9. Ein Fehler des Anschauungsunterrichts ist oft, daß das Sprechen darin das Übergewicht bekommt, daß flüchtiges Sehen u. s. w. statt Vertiefung und Verweilung beim sinnlichen Eindruck geboten wird. Von allem eine prägnante Anschauung zu gewinnen in Wissenschaft und Leben, ist ein unerreichbares Ideal, aber von den Hauptgegenständen unseres speziellen Berufs müßten wir sie erlangen und außerdem die Kräfte geübt haben, vorkommenden Falls auch von einem anderen Gegenstand sie zu gewinnen.

Litteratur zur Anschauung: Herbart, ABC der Anschauung, Einleitung I, II, III; Umriß pädagogischer Vorlesungen §§ 111—116. — Waitz, Allgemeine Pädagogik (ein von Herbart her angeregtes, aber selbständiges Werk) § 7—9. — Raumer, Geschichte der Pädagogik III, 257—326. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen § 26 und 27. — Kehr, Die Praxis der Volksschule S. 129—133, besonders aber die Abschnitte über Rechenunterricht, Unterricht in Geometrie, Geographie und Naturgeschichte. — Gräfe, Deutsche Volksschule, Bd. 2 S. 238 f. — Gewöhnlich denkt man bei Anschauung bloß an den Gesichtssinn; über die mögliche Bildung der anderen Sinne siehe Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre § 18 gegen Ende. Hartmann, Glückseligkeitslehre für das physische Leben des Menschen, Leipzig 1876, S. 259 flg.

2. Kapitel. Der Spiel- und Beschäftigungstrieb.

§ 10. Die Spiele der Kinder gehen hervor aus dem Empfindungs- und Bewegungstrieb, d. h. im gesunden Kind regt sich von innen aus ein Streben zu sehen, zu tasten, zu hören, anfangs auch zu schmecken (daher sie alles zum Munde führen); bald überwiegt der Trieb der sog. höheren Sinne (Gesicht, Getast, Gehör) und der Bewegungstrieb. Da diese Triebe gleichzeitig vorhanden sind, so sind die meisten Spiele eine Kombination von Empfindungen und Bewegungen: die Kinder betrachten den Gegenstand, betasten ihn, lassen ihn rollen, fallen, schieben ihn hin und her, zerreißen ihn u. s. w. Das Eigentümliche des Spielens und was es zum Spiel macht, ist die unmittelbare und gegenwärtige Lust an den Empfindungen und Bewegungen. Da die einzelnen Kräfte der Kinder, sowohl die physiologischen wie die psychologischen, bald erschöpft sind, so gehört zu dieser Freude mit der Wechsel des Spiels, welcher aber kompensiert wird dadurch, daß nach kurzer Zeit das frühere Spiel dem Kinde infolge seiner gleichfalls noch geringen Gedächtniskraft wieder so gut wie neu wird. Entsprechend dem bei der Anschauung

Bemerkten richtet sich die Empfindungslust der Kinder und damit ihr Spiel auf das Helle, Bunte, Glänzende bei den Farben, auf das Laute und Helle bei den Tönen; ihre Tastempfindung, innig verbunden mit dem Bewegungstrieb, bevorzugt alles, was sich variieren und in mannigfacher Weise behandeln läßt, daher ihre Vorliebe für Spiele mit Sand und überhaupt für das Zerlegbare. Zu dem Empfindungs- und Bewegungstrieb ist ursprünglich auch der Sprachtrieb zu rechnen, die Kinder in der Wiege unterhalten sich schon mit Lallen von Tönen. Sehr bald verbindet sich mit all diesen Trieben der Nachahmungstrieb: der Eindruck einer Handlung, den sie mit den Sinnen aufgenommen haben, bleibt als Erinnerungsvorstellung und wird bei der Lebhaftigkeit ihrer Empfindungs- und Bewegungstriebe zum inneren unmittelbaren Reiz, die gleichen Handlungen mit allen Empfindungen und Bewegungen, die dazu gehören, darzustellen.

§ 11. Insofern beim Spielen von den Kindern Empfindungen und Bewegungen gesucht werden, welche unmittelbar Lust machen, und die darauf bezüglichen Erinnerungs- und Erwartungsvorstellungen denselben Zug an sich tragen, haben alle diese Spiele das ästhetische und künstlerische Prinzip in sich; denn dem Ästhetischen und Künstlerischen ist es wesentlich, daß nicht bloß das Ende einer Vorstellungs- oder Bewegungsreihe unmittelbare Befriedigung gewährt, wie meist bei Geschäft und Arbeit der Fall ist, sondern daß jedes Glied der Reihe in sich selbst bereits mehr oder minder unmittelbar Befriedigung mit sich führt. Der Unterschied der Phantasie und des künstlerischen Thuns der Kinder von den Erwachsenen besteht darin, daß das quantitative Element, die Begrenzung und Bestimmtheit der Figuren, Gruppen, Räume und Zeiten, ihnen vermöge des Überwiegens ihrer Lust am Qualitativen und der Unruhe ihrer Bewegungstriebe zurücktritt, und außerdem bei der Ungenauigkeit ihrer sinnlichen Auffassung ihnen geringe Ähnlichkeit genügt, einen Gegenstand für etwas anderes zu nehmen: dem Knaben ist ein Stecken ein Pferd, dem Mädchen ein Holz eine Puppe u. s. f. Daher haben Kinder ihre eigene Welt dadurch, daß sie instinktiv aus der umgebenden Wirklichkeit nur das aufnehmen, was ihre Sinne und Bewegungstriebe unmittelbar mit Lust anspricht, und dieses in die mannigfachsten Verbindungen, besonders nach Ähnlichkeit und Kontrast, bringen. Diese kindliche Welt ist außerdem durchzogen von der allgemeinen Beseelung, die sie über alle Gegenstände darin verbreiten, welche durch Beweglichkeit, Töne, Wohl- oder Wehethun an Menschen erinnern können. Da ferner der Bewegungstrieb in ihnen überwiegt,

so sind ihnen alle die Spiele am liebsten, wobei es etwas zu thun giebt, sie setzen alles in Handlung um (Schleiermacher). Auch die Erzählungen, an welchen sie Wohlgefallen haben, sind von solcher Art, es muß sich darin alles bewegen, und der Inhalt muß lebhafte Bilder für Auge, Ohr, Geschmack, Getast, Geruch enthalten durch leise Bangigkeit und um so größere Freude am Ende erregen, während die Gesetze von Ort, Zeit, bestimmter Gestalt und alle exakte Begrenzung der Wirklichkeit fehlen (Schlaraffenland, 1001 Nacht, Märchen, Fabeln). Dieses sind die unaufhebbaren, psychologischen Grundlagen der Spiele.

§ 12. Was ihre pädagogische Wertschätzung betrifft, so darf man sich nicht darauf beschränken, sie als eine Beschäftigung anzusehen, die man dem kindlichen Alter konzedieren müsse, damit es überhaupt die Zeit hinbringe, sondern sie sind die der physiologischen und psychologischen Natur des Kindes angemessene Art, seine Kräfte zu üben und dadurch allmählich in die Wirklichkeit der Erwachsenen sich hineinzuleben. Es gilt daher, das Gute in ihnen zu erhalten und zu stärken, das Bedenkliche zu mildern oder nach und nach zu überwinden; denn die Spiele erzeugen, wie alles, was sich wiederholt, geistige und leibliche Gewohnheiten und Fertigkeiten, welche ihrem formalen Charakter nach in das Leben der Erwachsenen eingehen: ein Kind, das stets träumerisch spielte, bleibt im Durchschnitt auch träumerisch im späteren Leben, ein Kind, das alle Augenblicke im Spiel wechselte, bleibt launenhaft und unstetig auch als Erwachsener. Von diesem Gesichtspunkt aus, daß die Spiele des Kindes eine notwendige Entwickelungsstufe sind, deren formale Ergebnisse in das Geistesleben des Menschen dauernd eingehen, hat man seit langem Vorschriften für dieselben gesucht. 1) Auf edle und würdige Arten des Spiels und daher auf edle und würdige Umgebung (mit Rücksicht auf den Nachahmungstrieb) haben schon Plato und Aristoteles ein Hauptgewicht gelegt. 2) Daß der Beschäftigungstrieb des Kindes benutzt werde in der Richtung, daß sie möglichst bald ihre Spielsachen sich selbst machen lernen und dadurch in die Befriedigung nützlicher Aktivität hineinwachsen und vor der Gewohnheit bloß passiven Genießens bewahrt bleiben, haben besonders Locke und Rousseau empfohlen. 3) ist erforderlich, daß ein Wechsel von Spielen mit anderen und von Alleinspielen herbeigeführt werde, damit das Kind ebensowohl Angewiesensein auf sich wie Zusammenwirken mit anderen lerne; daß das veränderungssüchtige Kind durch öftere Wiederkehr zu demselben Spiel zu einer gewissen Stetigkeit der Auffassung und Bethätigung gebracht, das über einem

Gegenstand brütende zu einem angemessenen Wechsel veranlaßt werde u. s. f. 4) Die Märchen sind oft angegriffen worden und manche mit Recht, bei reinem Inhalt sind sie in Schutz zu nehmen, nicht bloß als Unterhaltung für das zu anderer Empfindung und zur Bewegung müde gewordene Kind, sondern auch weil sie großer und doch einfacher religiöser, ästhetischer und ethischer Motive durch ihre freie Verfügung über alle Dinge fähig sind (vom Fischer und sîner Frû).

§ 13. 5) Der kindlichen Anschauung liegt das genaue Auffassen der Figuren und überhaupt das mathematisch-exakte Element fern und tritt daher in den Spielen sehr zurück, es werden also die Kräfte dafür von selbst wenig geübt. Dies Element dem Kinde zuzuführen und zwar so, daß sein Beschäftigungstrieb dadurch mit Nahrung bekomme, ist der Grundgedanke der von Fröbel erdachten Kinderspiele. Kugel, Würfel und Walze werden hier zuerst als Spielwerk mannigfach gebraucht, dann als Anknüpfungspunkt für Sprech- und Denkübungen benutzt; später erhält das Kind diese Körper in immer mehr Teile zerlegt und lernt Formganze daraus auferbauen, die teils Gegenstände aus dem wirklichen Leben darstellen, teils Gestalt, Lage, Zahl, Ordnung als solche hervortreten lassen, teils Schönheitsformen durch Symmetrie u. s. w. nahelegen. Hieran schließt sich zu gleichen, aber noch mannigfacheren Zwecken das Stäbchenlegen, das Ringlegen, das Zeichnen, Ausstechen, Ausnähen, Flechten, Papierfalten, Papierausschneiden, Papierschnüren, die Erbsen- oder Korkarbeiten, endlich das Modellieren. Gegen diese Fröbelschen Kinderspiele hat man eingewendet, sie seien unnatürlich, darum seien auch die Kinder nicht von selbst darauf gekommen. Dagegen gilt: ihr mathematisch-mechanisches Element ist allerdings dem sich selbst überlassenen Kinde meist fremd, aber dies verrät bloß einen Mangel der kindlichen Natur, dem eben durch solche dem kindlichen Alter angemessene Mittel abzuhelfen Aufgabe der Erwachsenen ist. Auch der Einwurf, es komme dadurch zu viel Ernst in das Spiel, gilt bei maßvoller und besonnener Handhabung nicht. Ernst kommt überhaupt nach und nach ins Spiel, sobald die Kinder im stande sind, ein Ziel, das ihnen wertvoll dünkt, durch eine Reihe von an sich unangenehmen oder gleichgültigen Akten zu erreichen, und solcher Ernst muß sich aus dem Spiel entwickeln, wenn der Mensch aus dem bloßen Spiel herauskommen soll zur Arbeit. Daß aber die Spiele der Kinder, soweit möglich, bei uns ein mathematisch-mechanisches Element mit aufnehmen und dadurch zur exakten Auffassung der Formen und zu mannigfachem Kunstgebrauch der Hände

vorbereiten, ist bei unserer Kultur, die auf exakter Naturwissenschaft und darauf gegründeter Industrie beruht, ebenso wichtig, wie es einst bei kriegerischer Kultur war, daß die Spiele der Kinder sich auf diese bezogen. Im schulpflichtigen Alter kann dann teils als Erholung, teils als mannigfache Vorübung für etwa spätere Bethätigung der Handfertigkeitsunterricht eintreten.

§ 14. 6) Unter den Spielen der mittleren Jugendzeit verdienen besondere Beachtung die Bewegungsspiele. Bei der sich selbst überlassenen Jugend sind diese kompliziert, d. h. so, daß sehr viele Muskelsysteme dabei beteiligt sind, und daß außerdem eine Menge von Phantasievorstellungen mit den Bewegungen sich verbinden (Räuber spielen, Jäger und Hund spielen), mit einem Worte, der ganze Mensch spielt. Wo die Bewegungsspiele durch das Turnen (Gerätübungen) verdrängt werden, hat dies das gegen sich, daß beim Turnen erstens einzelne Muskelsysteme zu ausschließlich geübt werden, und zweitens zu wenig Phantasievorstellungen damit verbunden sind. Daher ist die oft bemerkte geringe Lust der Jugend am Turnen psychologisch und physiologisch wohlbegründet, und insofern sind z. B. die in England üblichen Jugendspiele daneben zu pflegen, nur bleibt Turnen als Einübung bereiter Bewegungsformen für jede Körperlage ein wertvolles Element. 7) Auch in der herangewachsenen Jugend, wo die Spiele nicht mehr Selbstzweck, sondern Erholung von der Arbeit sind, bleibt der Kanon, daß diejenigen Erholungen die besten sind, welche die bei der Arbeit nicht stark gebrauchten Systeme des leiblichen und geistigen Lebens in freier und leichter Weise in Thätigkeit setzen; denn dadurch werden diese geübt, jene ausgeruht, und das Gesamtleben behält stets Frische. Solche Spiele sind bei vorwiegend geistiger Arbeit Schwimmen, Bootrudern, Waffenübungen, Landpartien, Tanz, Gesellschaftsspiele u. s. w., falls man nach ihnen dauernd zu geistiger Arbeit erfrischt ist. Musik ist wertvoll als Thätigkeit gewisser Muskeln und einer Erregung der Nerven, welche unmittelbar oder durch Assoziation reiche und mannigfaltige Gefühle auslöst, aber als einzige Erholung würde sie zu einseitig sein. Die Aufgelegtheit zu solchen vielseitigen Spielen nach vollbrachter Arbeit im späteren Leben beweist, daß ein Überschuß von Kräften da ist, dessen Bethätigung in leichter Weise die beste Erholung für das Gesamtleben ist; daher ist es wichtig, sich die Freude am Spiel zu erhalten.

Litteratur. Über das Spiel überhaupt: Waitz, § 10; Beneke, §§ 23, 24. Über die Fröbelschen Kinderbeschäftigungen: die Schriften von Fröbel selbst

und die zahlreichen seiner Anhänger, z. B. Lina Morgenstern, Das Paradies der Kindheit; über Handfertigkeitsunterricht: die Schriften des dänischen Rittmeisters v. Clausson-Kaas, und Gräfe, Deutsche Volksschule Bd. II S. 308—311; über das Turnen: Beneke § 79, III; Herbert Spencer, Erziehungslehre, deutsch von Schultze, S. 222—224; du Bois-Reymond, Über die Übung S. 43—47.

3. Kapitel. Die Aufmerksamkeit.

§ 15. Die Aufmerksamkeit als psychisches Phänomen ist im allgemeinen die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen (Herbart) oder die Richtung des Geistes auf etwas (Beneke), Geist im weitesten Sinne verstanden. Ohne sie würde weder Anschauung noch Spiel- und Beschäftigungstrieb von viel Erfolg sein, und ebenso ist sie zu allen weiteren geistigen Thätigkeiten erfordert. Ihr eigenes Vorhandensein ist physiologisch zunächst abhängig von einer gewissen Ungestörtheit des Gemeingefühls, bei Schmerz, körperlichem Unbehagen, Kopfweh u. s. w. sind wir auch geistig unaufgelegt. Die sinnliche Aufmerksamkeit in engerer Bedeutung erfordert ferner eine gewisse Frische und Kräftigkeit der dabei zur Verwendung kommenden Sinnesorgane, aber auch zur Aufmerksamkeit auf mehr abstrakte oder überwiegend intellektuelle Gegenstände ist ein kräftiges, noch nicht übermüdetes Gehirn Bedingung, daher im Durchschnitt das Denken morgens am leichtesten von statten geht. Man unterscheidet die Aufmerksamkeit in eine willkürliche, welche vom Vorsatz ausgeht, und in eine unwillkürliche, welche spontan entsteht, sobald Sinne und geistige Vermögen kräftig und zugleich unbeschäftigt sind. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit entwickelt sich in uns vor der willkürlichen und ist die Grundlage für diese; denn die willkürliche Aufmerksamkeit besteht bestenfalls darin, daß wir die natürlich vorhandenen Aufgelegtheiten nach unserer Absicht benutzen; allerdings muß man solche natürliche Aufgelegtheiten auch extensiv und intensiv durch Übung ausbilden, aber man kann das immer nur in Anknüpfung an vorhandene Keime und mit den uns zu Gebote gestellten Mitteln. Ein Kurzsichtiger sieht auch bei vorsätzlicher angestrengtester Aufmerksamkeit vieles nicht, was den mit besserem Gesicht Begabten nur so anfliegt; ohne die beständige Richtung seines Geistes auf gewisse Probleme hätte Newton seine großen Entdeckungen nicht gemacht, aber ohne seine natürliche mathematisch-mechanische Begabung und deren mannigfache Vorübung auch nicht; vorsätzliche Aufmerksamkeit gerade auf diese Probleme

war gleichzeitig und vor ihm viel da, aber diese ist aus sich noch nicht zum Ziele führend.

§ 16. Die Hauptgesetze der unwillkürlichen sinnlichen Aufmerksamkeit sind, daß bestimmte Sinneseindrücke sie auf sich ziehen 1) durch größere Intensität, 2) durch Neuheit, 3) dadurch, daß sie zu der eben vorhandenen Vorstellung oder dem ganzen momentan vorhandenen Vorstellungskreis im Verhältnis der Association stehen, so zieht z. B. das Bekanntere leicht Auge und Ohr auf sich. Die Kaptivierung der unwillkürlichen sinnlichen Aufmerksamkeit ist hierbei noch näher bestimmt durch den Zug, welchen ein Sinnesorgan infolge seiner physiologischen Zustände von sich aus gerade hat; so sind wir das eine Mal mehr zur Aufmerksamkeit auf Farben disponiert, das andere Mal mehr für Gestalten u. s. w. Tritt uns dann unter den Sinneseindrücken die Art, für welche wir gerade aufgelegt sind, entgegen, so zieht sie vor allen anderen Arten die Aufmerksamkeit auf sich; namentlich die Unaufgelegtheit für besondere Sinneswahrnehmungen macht sich manchmal sehr fühlbar, wir können gar nicht recht zuhören, nicht recht etwas erkennen, was uns sonst gar keine Mühe machte. Ähnlich wie bei der sinnlichen Aufmerksamkeit ist es bei der unwillkürlichen Aufmerksamkeit für mehr abstrakte oder mehr intellektuelle Gegenstände. Diese spontane Aufgelegtheit für bestimmte Arten geistiger Beschäftigung heißt oft kurzweg Interesse (Interesse für Mathematik, Sprachen, Geschichte, Dichtkunst, Naturwissenschaft u. s. w.). Interesse ist innerliche Aktivität, Hangen der Gedanken an etwas, Interesse hat, wer Gewußtes festhält und zu erweitern sucht. Dies Interesse schließt sich an die inneren Anlagen an, obwohl es nicht immer den Grad des Talentes genau ausdrückt, denn das Interesse kann auch mehr bloß rezeptiv sein. Auch beim Interesse gilt, daß es mehr erregt wird durch größere Intensität, durch Neuheit, durch Verwandtschaft mit dem vorhandenen Gedankenkreis; auch bei ihm sind nicht alle Seiten jeden Augenblick gleich stark vorhanden.

§ 17. Die willkürliche Aufmerksamkeit besteht nun nicht darin, daß man sich bloß vorsetzt, aufmerksam zu sein, sondern darin, daß man außer diesem allgemeinen Vorsatz auch jetzt oder vorher dafür sorgt, daß die natürlichen Bedingungen der Aufmerksamkeit da sind, die man von der unwillkürlichen gelernt hat, also die allgemeinen physiologischen Vorbedingungen und die besonderen physiologisch-psychologischen Vorbedingungen, soweit sie überhaupt der Anlage nach vorhanden sind; nur dann hat die vorsätzliche Aufmerksamkeit Erfolg.

Bei den vielen inneren und äußeren Reizen, welche beständig auf die menschliche Seele wirken, ist die willkürliche Aufmerksamkeit etwas, was durchaus erst gelernt werden muß: Kinder und Wilde sind charakterisiert durch Zerstreutheit, d. h. durch einen anffallenden Wechsel ihrer Vorstellungen und durch die Unfähigkeit, längere Zeit bei etwas damit auszuharren. Bildung der willkürlichen Aufmerksamkeit auf Grund nnd innerhalb der unaufhebbaren Bedingungen der nnwillkürlichen Anfmerksamkeit ist daher eine Hauptaufgabe der Erziehung. Am bequemsten gelingt das, wo sinnliche und geistige Aufgelegtheit, Sinn und Interesse, da ist, welche durch Beschäftigung bloß verstärkt zu werden braucht und vor Überreizung der Organe und der Seele und dadurch erfolgender Abstumpfung behütet. Allein dies glückliche Zusammentreffen von Interesse und Lernobjekt ist anfangs selten der Fall; daher ist eine indirekte Erregung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit erforderlich. Das Hauptmittel hierbei ist die Person des Lehrers, welcher durch seine Autorität als Mischung von Liebe und Respekt alle ablenkenden Eindrücke und Gedanken abwehrt, zugleich aber durch den Eifer und das psychologische nnd logische Geschick, womit er den Unterricht treibt, vermittelst des Nachahmungstriebes die Seelen der Kinder in die Sache hineinzieht. Durch das Gelingen des Lernens beim Schüler, dnrch die von demselben gefühlten Fortschritte wächst dann das so erregte Interesse. Ist dies Interesse einmal gewonnen, so wirkt es wie eine ursprüngliche Anfgelegtheit, die anf den Gegenstand bezüglichen Vorstellungen werden zu frei steigenden (Herbart), d. h. zu solchen, die sich von selbst regen und nach Erweiterung und Verbindnng mit anderen streben, mit anderen Worten, der mathematische, geschichtliche, sprachliche u. s. w. Unterricht wird von da ab an sich interessant. Wo es nicht gelingt, ein solches Interesse an der Sache zu erwecken, mit anderen Worten, wo die Aufmerksamkeit nicht spontan wird, sondern stets durch Vorsatz des Schülers unter Einwirkung des Lehrers hervorgerufen oder gar erzwungen werden muß, da hat der Unterricht keine Frucht, weil er nur äußerlich aufgenommen wird und die darauf bezüglichen Vorstellungen außerhalb der Schulstunde nicht nachwirken. In dauernden Fällen dieser Art ist daher stets nachzuforschen, ob die Bedingungen der unwillkürlichen Aufmerksamkeit überhaupt zu schwach sind (Mangel an Begabung in der betreffenden Beziehung), oder ob es nnr noch nicht gelungen ist, sie zu wecken; manchmal ist hier ein Wechsel des Lehrers oder der Anstalt von Erfolg.

§ 18. Aus den physiologischen und psychologischen Grundlagen der Aufmerksamkeit lassen sich als Detailregeln ableiten: Aufmerksamkeit kann erst und nur soweit gefordert werden, wie sie physiologisch und psychologisch dem Kinde möglich ist, sonst gewöhnt es sich erst recht an Unaufmerksamkeit (Beneke). — Zwischen den verschiedenen Unterrichtsstunden ist eine Pause zu lassen, damit eine gewisse physiologisch-psychologische Frische wiederkehre. — Die verschiedenen Unterrichtsstunden sind nach ihrer Schwierigkeit auf verschiedene Tageszeiten zu verlegen, damit immer so viel Frische da ist, als der Gegenstand gerade verlangt. — Alles äußerlich Zerstreuende ist fernzuhalten, also alles Ungewohnte, Auffallende, namentlich auch in der Person des Lehrers, in seinem Äußeren sowohl wie in seinen Redewendungen. — Die räumliche Stellung des Lehrers zur Klasse muß so sein, daß er sie mit Auge und Ohr beherrscht, und er muß diese Stellung möglichst unverändert beibehalten; jede Änderung derselben, z. B. das Hin- und Hergehen, wirkt zerstreuend. — Jede Stunde ist mit einer kurzen Rekapitulation anzufangen, damit der für sie geforderte Vorstellungskreis geweckt werde. — Bei sinnlichen Eindrücken (Anschauungs- und naturwissenschaftlichem Unterricht) ist ein mittleres Maß zu suchen, wegen der sonst zu fürchtenden raschen Abstumpfung des Organs. — Der Unterricht muß schrittweise gehen, damit die Aufmerksamkeit verweilen könne. — In den unteren Klassen kommt es ganz besonders auf die Person des Lehrers an, die Interessen sollen ja durch ihn erst geweckt werden. — Langweiligkeit ist die Todsünde des Lehrers, aber das Interessante seines Unterrichts muß immer ein sachliches sein. — Abschweifungen, Erweckungen von Associationen, aber auch monotones Einerlei sind zu vermeiden. — Von der Benutzung des äußerlichen Ehrtriebes, der äußeren Belohnungen und der Furcht ist möglichst Umgang zu nehmen, sie lassen das Interesse an der Sache nicht aufkommen (Beneke). — Eine zu kontinuierliche Anspannung der Aufmerksamkeit erzeugt durch Übermüdung oft Widerwille, der Unterricht bedarf daher der Hebung und Senkung (Waitz). Der Unterricht muß, indem er die geistige Kraft des Schülers anregt, doch einen gewissen Überschuß derselben übrig lassen für das eigene Weiterstreben (Beneke). Zuviel Anstrengung mit Arbeiten erschlafft oder gewöhnt an schläfriges Arbeiten (Waitz). Der einzelne Lehrer endlich sollte nie vergessen, daß er zwar Aufmerksamkeit und Interesse nach Kräften erregen muß, aber stets so, daß dem Schüler geistige Kraft und Frische auch für andere Schulstunden bleibt; denn es müssen mannigfache Arten der

geistigen Interessen durch den Schulunterricht geweckt werden und die geistige Kraft des Schülers ist keine unendliche.

Litteratur: Herbart, Umriß §§ 71—80; Waitz, § 23; Beneke, § 19 und §§ 102—105.

4. Kapitel. Gedächtnis.

§ 19. Die psychologischen Erscheinungen, welche wir als Gedächtnis zusammenfassen, lassen sich auf folgende elementare Gesetze zurückführen: jeder Vorstellung kommt mindestens in Jugend und mittlerem Alter eine gewisse Beharrungskraft zu; wird sie auch zunächst vergessen, so kann sie sich doch z. B. bei Wiederkehr des Gegenstandes, der sie erregte, wieder einstellen, wir erinnern uns dann, daß wir den Gegenstand bereits kennen. Eine gehabte Vorstellung kann aber auch wieder erweckt werden dadurch, daß uns eine andere Vorstellung jetzt präsent ist, die mit jener ähnlich ist, d. h. teilweise mit ihr übereinstimmt, was der nächste Fall zur Wiedererkennung identischer Gegenstände ist, oder die von ihr kontrastiert, oder die mit jener gleichzeitig oder unmittelbar nach ihr aufgenommen wurde, was alles die sog. Ideenassociation ausmacht. So erinnert uns etwa ein ganz unbekannter Mensch an einen Freund durch Ähnlichkeit, bei einem Riesen fällt uns leicht ein, daß wir auch Zwerge gesehen haben, bei einem bestimmten Haus erinnern wir uns der Linde daneben, ein Ereignis bringt uns alles vor die Seele, was darauf folgte, selbst wenn es innerlich gar nicht damit zusammenhing. Es giebt aber nicht bloß ein Beharren isolierter Vorstellungen, sondern ebenso und noch mehr ein Beharren von Gruppen und Reihen von Vorstellungen; selbst die Einzelvorstellungen sind ja meist schon Kombinationen von Vorstellungselementen (Haus, Mensch). Die Vorstellungen, welche nach diesen Gesetzen behalten werden, werden so behalten, wie sie aufgefaßt wurden, d. h. in der Genauigkeit, Bestimmtheit oder Ungenauigkeit und Vagheit. Die Beharrungskraft der aufgefaßten Vorstellungen und Gruppen und Reihen ist nach den äußeren und inneren Bedingungen ihrer Auffassung sehr verschieden, besonders ist der Grad der Aufmerksamkeit und des Interesses maßgebend. Die Beharrungskraft wird verstärkt durch Wiederholung.

§ 20. Aus diesen elementaren Gesetzen des Gedächtnisses ergeben sich die pädagogischen Regeln: Ausbildung des Gedächtnisses ist erforderlich, von ihr hängt unser ganzes geistiges Leben ab, sofern ohne leicht präsente Erinnerung die Auffassung der Gegenwart selber nur dürftig wäre und die der Zukunft ganz unsicher; selbst in der

Wahrnehmung ist das meiste nicht Perzeption, sondern Apperzeption, d. h. unwillkürliche Hinzuergänzung aus früheren Wahrnehmungen. Die Auffassung der einzelnen Vorstellungen und Gruppen und Reihen muß dabei genau und richtig sein, sonst wird lauter Ungenaues und Falsches behalten; daher ist es ganz verkehrt, etwa das Pensum eines Semesters in vier Wochen rasch lernen zu lassen und dann es beständig zu wiederholen, da dies erste flüchtige Erlernen ungenaue und verworrene Auffassungen erzeugt, welche sich oft unaustilgbar erweisen. Da es kein Gedächtnis überhaupt oder in abstracto giebt, sondern bloß eine Beharrung und Reproduktion bestimmter Vorstellungen und Gruppen und Reihen, so muß daher das Gedächtnis für Sprachformen, Mathematik, Geschichte u. s. w. immer besonders geübt werden. Was man Gedächtnis überhaupt nennt, ist meist Wörtergedächtnis; gewöhnlich ist die Fähigkeit zur Auffassung verschiedenartiger Vorstellungsinhalte (Figuren, Zahlen, Wörter nach ihrer sprachlichen Seite, Wörter als Zeichen bestimmter Vorstellungsinhalte u. s. w.) und deren Behalten bei demselben Menschen sehr ungleich, ja es kommt vor, daß Historiker von Fach doch Jahreszahlen nur durch beständige Einübung zu behalten im stande sind. In der früheren Jugend ist man empfänglich für neue Vorstellungen und ihr Behalten; je mehr man aber schon Vorstellungen und Gruppen und Reihen von Vorstellungen hat, desto mehr Hindernisse stehen eben von daher der Aufnahme und dem Behalten von inhaltlich und formell Neuem entgegen, während für die alten Vorstellungen und solches, was ihnen verwandt ist, durch fortwährende Übung das Gedächtnis sich noch lange steigern und erweitern kann. Von den Ideenassociationen aus wird der Mensch leicht ein Sklave des Gedächtnisses, indem ihm nur etwas einfällt in einer bestimmten Verbindung und anders nicht (mechanisches Gedächtnis). Daher können wir zwar das Alphabet in der Reihenfolge von a bis z geläufig aufsagen, aber nur sehr schwer umgekehrt; daher befähigt Geläufigkeit im Übersetzen aus einer fremden Sprache in die unsrige noch nicht entfernt zu einer gleichen Fähigkeit des Übersetzens aus unserer Sprache in die fremde. Wo es daher die Sache erfordert, müssen mannigfache Associationen durch Übung hergestellt werden, rückwärts und vorwärts. Um die Freiheit der Reproduktion und die selbständige Herrschaft über den Stoff zu bewirken, empfiehlt sich besonders bei Wiederholungen ein Wechsel der Gesichtspunkte.

§ 21. Zu beachten ist, daß das Gedächtnis, gerade wie die Aufmerksamkeit, nur mittelbar vom Willen abhängt, und also der Vorsatz,

sich auf das und das zu besinnen, nur Erfolg erwarten kann, wenn vorher für getrenes Behalten der betreffenden Vorstellungen das Erforderliche geschehen ist. Die Kinder kommen ferner anf die psychologischen Gesetze des Gedächtnisses nicht von selber, daher mnß man ihnen oft zeigen, wie sie sich etwas einprägen müssen. Das Gedächtnis ist ebenfalls von physiologischen Bedingungen abhängig (der Erschöpfte kann sich schwer besinnen), die aber zum Teil noch wenig erkannt sind, so daß sehr viel Individuelles vorkommt, z. B. manche lernen besser sitzend, andere gehend, einige laut (Klangbildgedächtnis), andere leise (Gedächtnis der Lippenbewegung oder bloß inneren Artikulierung), manche müssen alles schreiben, nm es zu behalten (Gedächtnis der Handbewegungen) n. s. w.; einige bedürfen manchmal mnemotechnischer Hilfsmittel, indem das zn Merkende an eine Nebenvorstellung angeknüpft wird, der Name Leo etwa an das Bild eines wirklichen Löwen, ein Verfahren, welches zur Regel zn machen verkehrt ist, weil ein Umweg und eine doppelte Belastung und gewöhnlich eine Belastung mit nichtssagendem Zahl- oder Bilderkram. Eine Haupthilfe ist zuweilen für das Gedächtnis, die Stimmung in sich zu erzeugen, welche gewöhnlich mit den Sachen, um die es sich handelt, verbunden war oder damals, als man die Vorstellung aufnahm, da war, aber diese Stimmung kann man sich nicht immer geben, sie hängt oft vom Gemeingefühl des Organismus ab, an manchen Tagen kann man sich daher schwer auf etwas besinnen, was an anderen uns nur so zufließt.

Litteratur: Beneke, §§ 20—22, § 25; Herbart, Umriß, §§ 81. 82; Herbart, Briefe über Anwendung d. Psychologie auf Pädagogik, WW. von Hartenstein Bd. 10; Waitz § 24.

5. Kapitel. Verstand.

§ 22. Verstand ist zunächst ein Verknüpfen teils von Elementen von Vorstellnngen, teils ganzer Vorstellungen, aber dies Verknüpfen unterscheidet sich von demjenigen, welches auch in den Ideenassociationen statthat, dadnrch, daß bei diesen die Elemente von Vorstellungen oder die ganzen Vorstellungen nach äußerlichen Gesichtspunkten (Gleichzeitigkeit, Nacheinander, irgendwelche Ähnlichkeit und Kontrast) verknüpft werden, während Verstand heißt, Elemente von Vorstellungen oder ganze Vorstellungen nach inneren Momenten verknüpfen. Diese inneren Momente sind die logischen Gesetze, also die logischen Kategorien (Substanz, Eigenschaft und Thätigkeit, Relationen, unter den letzteren besonders Ursache und Wirknng, Zweck und Mittel), die Unterscheidung der wesentlichen und außerwesentlichen Merkmale, die

Art- und Gattungsbegriffe, welche die wesentlichen gleichen Merkmale mehrerer Vorstellungen zusammenfassen, die Urteile, in denen sich alle vorhergenannten Denkbestimmungen ausdrücken, und die verschiedenen Arten der Schlüsse. Unter diese Auffassung lassen sich die mehreren von Verstand aufgestellten Erklärungen vereinigen: nach Leibniz und Wolff ist Verstand soviel wie deutliches Vorstellen, d. h. die gleichmäßige Hervorhebung der einem Begriffe einwohnenden Teilvorstellungen; nach Kant und Beneke ist Verstand das Vermögen der Begriffe; nach Herbart heißt Verstand das Vermögen, die Gedanken nach der Beschaffenheit des Gedachten zu verknüpfen oder sich im Vorstellen nach der Qualität des Vorgestellten zu richten.

§ 23. Der Verstand entwickelt sich im Menschen seinen elementaren Anfängen nach ebenso spontan wie das Vorstellen und das Gedächtnis. Die pädagogische Aufgabe ist, in Anknüpfung an das spontan Vorhandene die logische Auffassung auf Grund der Wahrnehmungen und Associationen mehr und mehr zu entwickeln, d. h. die eigentliche Intelligenz zu bilden. Voraussetzung dabei ist, daß die inneren Momente, nach welchen der Verstand verknüpft, sich im Kinde vielfach von selbst geregt haben und durch Hinweisung darauf allmählich verstärkt worden sind, d. h. die Verstandesbildung, um kräftig zu sein, darf nicht übereilt werden, sondern muß langsam gehen; da sie aber bei den einfachen und häufig vorkommenden Vorstellungen frühe beginnt, so kann sie in bezug hierauf auch von seiten der Schule von Anfang an gepflegt werden. Erforderlich dazu ist, eine genaue Auffassung und treue Reproduktion der Elemente oder ganzen Vorstellungen, welche verbunden werden sollen, vorher zu bewirken; sonst wird der Verstand ungenau und vag. Es genügt aber nicht, die verstandesmäßige Auffassung bloß anzugeben und das Vorbild nachahmen und einüben zu lassen, sondern man muß den Schüler auch anleiten, alle Schritte selbst zu thun; sonst lernt er bloß einen fremden Verstand auswendig (Vorwurf Montaigne's gegen den Humanismus), bekommt aber keinen eigenen. Er muß z. B. Regeln sich allmählich selbst bilden, das Wesentliche einer Sache nach und nach selbst herausfinden, die eigentliche Ursache einer Erscheinung aus dem Komplex des damit Verbundenen selbst ermitteln u. s. w.

§ 24. Da das Allgemeine im logischen Denken eine große Rolle spielt und an die Ähnlichkeiten der Vorstellungen anknüpft, aber im Unterschied von der bloßen Association der Ähnlichkeit das wesentliche Gleiche heraushebt, dies aber später bemerkt wird als die vage-

ren Ähnlichkeiten, so ist es psychologisch begreiflich, daß in Kindheit und Jugend dem strengeren Denken, welches an das Wesentliche anknüpft, eine Periode vorausgeht, welche mit Lebhaftigkeit allerlei Ähnlichkeiten, oft sehr überraschender Art, unter Vorstellungen entdeckt, d. h. sich in witzigen und Gleichniskombinationen gefällt (Beneke); es ist das eine Vorstufe des Verstandes, nicht das Höhere gegenüber dem Verstande. Damit aber die Vorstellungen Muße haben, sich überhaupt nach vageren und nach strengen Momenten im Geiste selbstthätig zu kombinieren, muß in die Lernzeit sich fortwährend auch Zeit zur freieren geistigen Aktivität hineinziehen (zu viel rezeptives Lernen macht dumm). Da endlich Verstand erworben wird durch eine besondere Bearbeitung der Vorstellungen, so wird er auch nur soweit erworben, als diese statthat, d. h. derselbe Mensch kann nach einer Seite viel Verstand haben, nach einer anderen wenig; es ist daher für die Hauptseiten menschlichen Denkens und Thuns eine gewisse gleichmäßige Bildung der Intelligenz erforderlich; deren Erfolg ist aber oft sehr ungleich, es kann einer große Verstandesbefähigung für Sprachen zeigen bei geringer für Mathematik u. s. w.

Litteratur: Waitz, § 22; Beneke, §§ 30—34.

6. Kapitel. Phantasie.

§ 25. Einbildungskraft oder Phantasie ist mehr als das Vermögen, sich einen Gegenstand auch ohne dessen Gegenwart in der Anschauung vorzustellen (Kant), denn das thut das Gedächtnis auch; sie ist auch mehr als Lebhaftigkeit bei der Reproduktion von Reihen (Herbart), denn lebhaft kann auch die bloße Erinnerung sein; mindestens gehört zur Phantasie, daß man etwas, was man nie in der Anschauung gehabt hat, sich mit Hilfe der gehabten Anschauungen so lebhaft, als ob es ein Gegenstand präsenter Anschauung gewesen wäre, vorzustellen im stande ist, etwa fremde Pflanzen, Tiere, Menschen u. s. w. Die Phantasie ist nicht schlechthin schöpferisch, denn sie verfährt in Anknüpfung an die und nach Analogie der sinnlichen Eindrücke und der inneren geistigen Erlebungen, weshalb ein Blindgeborener keine Farbenphantasien hat und z. B. ein von Natur Beherzter sich gar keine rechte Vorstellung von der inneren Art der Feigheit machen kann. Aber die Phantasie vermag allerdings das sinnlich Gegebene und die inneren Erlebungen zu steigern, zu mindern, mannigfach zu variieren und nach den Associationsregeln und den logischen Gesetzen zu kom-

binieren. Wem unter dem Einflusse von Wertgefühlen solche freie Vorstellungen als gegenständliche Beziehungspunkte derselben leicht und in Menge vor das Bewußtsein treten, der hat am meisten eine schöpferische Phantasie: so setzt sich im Traume irgend ein Körpergefühl in ein gefährliches oder großes Erlebnis um (Kältegefühl der Extremitäten ruft die Vorstellung hervor, daß wir über Eisflächen wandeln, lebhaftere Bewegung der Lungen die Vorstellung des Fliegens u. s. w.); so sind die historischen Mythen der Völker entstanden (das Konzil von Clermont, welches den ersten Kreuzzug beschloß, fand im Spätherbst statt, aber die hochstrebenden Gefühle, welche die Bewegung trugen, versetzten es in der dichterischen Erzählung sofort in den Mai); so ist der psychologische Prozeß des Dichters (Goethe vermißte oft bei sich die Stimmung, Schiller die gegenständlichen Vorstellungen, die Bilder, beides zusammen macht die dichterische Phantasie aus). Bei manchen Menschen läßt die Phantasie in diesem Sinne eine unbefangene Auffassung der Wirklichkeit gar nicht aufkommen, sondern je nach ihrer heiteren oder düsteren Stimmung erscheint ihnen alles Äußere in rosigem Licht oder in trübem Schein.

§ 26. Die Phantasie hat eine große Bedeutung für das menschliche Leben, alles Vorstellen von Unbekanntem nach Bekanntem, alles Versetzen in anderer Art, alles Plänemachen, Hypothesenaufstellen ist ohne Phantasie nicht möglich. Die Phantasie darf daher nicht unterdrückt werden (Fehler der Aufklärung des vorigen Jahrhunderts), im Gegenteil muß sie, wo sie schwach ist, geweckt werden durch Vorzeigen von Bildern, durch Mannigfaltigkeit sinnlicher Eindrücke und Variieren derselben; aber sie muß auch stets in Zusammenhang mit der Wirklichkeit gehalten werden, sonst entsteht theoretisch und praktisch Schwärmerei, welche, weil sie mit den maßgebenden Gesetzen von Natur und Menschenwelt nicht in Beziehung bleibt, für Wissenschaft und Leben nachteilig ist, oft so, daß der Mensch sich in leeren Bestrebungen oder in müßigen Klagen verzehrt oder an Enttäuschungen zu Grunde geht. Für Wissenschaft und Praxis kann die Phantasie nur eine dienende Stellung erhalten, damit man der Erweiterung des eigenen Anschauungskreises durch sie teilhaftig werde und neuer Gedanken und Kombinationen fähig sei, aber die Probe auf die Phantasie bleibt hier immer die Erfahrung; denn was zunächst Phantasie ist, muß, um Wahrheit und objektive Gültigkeit zu haben, unter Umständen empirische Wirklichkeit werden können, oder eine aus der Erfahrung selbst begründbare Annahme zum Verständnis des in der Anschauung

Gegebenen sein, die sich durch ihren Erfolg fort und fort rechtfertigt (Hypothese).

§ 27. Einen Wert für sich hat Phantasie als ästhetische Phantasie in engerem Sinne, d. h. als freie Vorstellungen, an deren Betrachtung ein Wohlgefallen haftet verschieden noch von der Wertschätzung sinnlicher Empfindung, praktischen Nutzens oder wissenschaftlicher Wahrheit. Diese ästhetische Phantasie ist zum Teil bloße Erholung, *rêverie,* und hat als solche nichts gegen sich, falls sie nicht mehr ist als ein waches Träumen von ausruhendem Einfluß auf das Gesamtleben (Luftschlösser bauen in müßigen Angenblicken zum bloßen Zeitvertreib); zum Theil ist die ästhetische Phantasie künstlerische Beschäftigung und Bethätigung, sei es mehr rezeptiv, sei es mehr spontan. Die Aufgabe hier ist, das Schöne nicht von den übrigen Seiten des Lebens zu isolieren, sondern es teils als edle Erholung damit zu verbinden, teils es als ein integrierendes Stück den übrigen Seiten des Lebens mit einzuverleiben, weil die Kunst die Grundzüge menschlichen Wesens oft mit sonst nicht erreichbarer Reinheit und Klarheit erfaßt und gestaltet; so stellten die alten Tragödien das Leben dar in großen Zügen von *πάθος* und *ἦθος* in ihrer Verknüpfung mit Thaten und Ereignissen, wahr und doch schön oder erhaben u. s. f. Da ein ästhetisches und künstlerisches Prinzip schon in den Spielen der Kinder wirksam ist (§ 11), so muß dies erhalten und geläutert werden (§§ 12, 13, 14) nicht bloß als Spiel, sondern auch in Verknüpfung mit dem Unterricht, damit eben das Schöne in Zusammenhang mit Natur und Leben bleibe. Der Sprachunterricht kommt dieser Forderung von alters her nach, aber anch der naturwissenschaftliche Unterricht muß womöglich beim Kinde an dessen ästhetische Auffassung mit anknüpfen, und auch in der Mathematik braucht das ästhetische Element nicht unterdrückt zu werden (Geschmacksbildung; über die ästhetische Fortbildung der Anschauung s. § 8).

Litteratur: Waitz, § 19; Beneke, § 29.

7. Kapitel. Vernunft.

§ 28. Im gewöhnlichen Leben heißt Vernunft soviel wie: sich im Handeln oder Erwägen nach früherer längerer Erfahrung richten. Auch im wissenschaftlichen Gebrauch des Wortes schwebt stets vor der Gedanke einer Fähigkeit, längere Reihen von Gründen und Folgen aufzufassen, aber mit dem Nebengedanken, daraus eventuell Gesetze, Prinzipien, letzte Ursachen, höchste Zwecke zu ermitteln. Die haupt-

sächlichsten von Vernunft aufgestellten Erklärungen treffen so zusammen; nach Herbart heißt Vernunft, theoretisch und praktisch, überlegen und nach dem Ergebnis der Überlegung sich bestimmen; nach Leibniz ist Vernunft *concatenatio rationum;* nach Kant geht Vernunft auf das Unbedingte und unbedingte Einheit; nach Plato und Aristoteles ist Vernunft (*νοῦς*) das Vermögen, die abschließenden Gründe und Ursachen der Dinge inne zu werden. Auch daß man die Vernunft als das Unterscheidende des Menschen vom Tier angiebt, erklärt sich so; denn aus jener Fähigkeit der Zusammenfassung längerer Reihen von Gründen und Folgen und ihrer eventuellen Abschließung in letzten Ursachen und Zwecken leitet es sich her, daß der Mensch Wissenschaft, Religion, Moral hat.

§ 29. Vernunft in dem Sinne, daß man sich für die Zukunft auf Grund der erlebten Vergangenheit bestimme, muß in aller Weise durch die Erziehung früh geweckt werden; es ist das soviel wie Lernen aus Lebenserfahrung. Dagegen für Vernunft im wissenschaftlichen Sinne kann Erziehung und Unterricht nur Vorübungen und Hinleitungen geben. Erst muß ja die Auffassung von Gründen und Folgen im einzelnen vielfach geübt sein, ehe eine Auffassung längerer Reihen von solchen gelingen kann und zwar mit der Absicht, dabei Gesetze, Prinzipien, letzte Ursachen und höchste Zwecke zu ermitteln, m. a. W. der Unterricht darf kein System geben wollen, weder in Mathematik, noch in Naturwissenschaft, noch Sprachen und Geschichte, sondern er muß dies dem Studium der Wissenschaften nach der Schulzeit vorbehalten. Auch die Lehrbücher in Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte und Geographie, Sprachen sollten nicht ein abgekürztes wissenschaftliches System geben, sondern ihren Gegenstand darstellen, wie er dem Interesse und den Fähigkeiten der Schüler am zugänglichsten ist, ein Gang, der weder mit der historischen Entwickelung der Wissenschaften, noch mit der systematischen Ordnung (Ableitung aus Prinzipien) der gefundenen Wissenschaften immer zusammenfällt. In seinen späteren Stadien vermag der Unterricht aber wohl Sinn und Interesse für systematische Auffassung zu wecken. Dies kann am ehesten durch Mathematik geschehen, aber auch durch Teile der Physik, durch Zusammenfassung der nach und nach gelernten Regeln einer Sprache, durch gelegentliche vergleichende Behandlung der erlernten Sprachen, Heraushebung allgemeiner Gesetze derselben oder eines inneren Zusammenhanges unter ihnen. Das Bedürfnis abschließender Prinzipien regt sich zwar sehr früh im Menschen, schon im 4—5jährigen Kinde,

aber es ist da nur erst Neugierde, die rasch verfliegt und der am besten zu begegnen ist durch Hinweis darauf, daß sehr viel vom Kinde vorher zu lernen sei, ehe es die Antworten auf seine Fragen nur verstehen könne.

Die historischen Religionen geben zwar abschließende Prinzipien als etwas von menschlicher Forschung an sich Unabhängiges, aber teils überlassen sie viele Gebiete dem natürlichen Wissen nnd seinen Bestrebnngen, teils verbieten sie nicht die Bemühung, den Glauben anch zum Wissen fortzubilden; wo sie keines von beiden zulassen (z. B. der strenge Islam), haben sie sich der Entwickelung der Fähigkeiten zn einer erfolgreichen Anffassnng und Behandlung von Natur- und Menschenleben allgemach nachteilig erwiesen.

8. Kapitel. Gemüt.

§ 30. Unter Gemüt und Gemütsbildung, wo man dies als etwas Besonderes ansetzt, versteht man meist dasselbe, was man volkstümlich Herz und Herzensbildung nennt. Das Hervorstechende darin ist Mitfühlen mit anderen als uns Gleichen, was ihr Wohl und Wehe angeht. Manchmal wird mit Gemüt auch eine religiös-ästhetische in sich befriedigte Gesamtstimmung (Weltanschauung des Gemüts) bezeichnet, aber stets mit dem Nebengedanken, daß in derselben eine gewisse milde und duldsame Sinnesweise mitenthalten sei und zugleich eine Abwendung von egoistischer Sinnlichkeit und bloßer Nützlichkeitsschätzung. Die Gemütsbildung gehört daher zur sittlichen Ausbildung und kann nur mit dieser behandelt werden. Daß sie so hoch gehalten wird, erklärt sich daraus, daß in ihr das Fundament aller Sittlichkeit, das Wohl und Wehe anderer mitfühlen und sich nach diesem Gefühl bestimmen, stets anklingt; daran schließt sich freilich sehr oft die Täuschung, als ob Gemüt als habituelle mitfühlende Stimmung die Sittlichkeit schon ausmache, während bei der Sittlichkeit zum Wohlwollen oder Gemüt sowohl eine richtige Auffassung der natürlichen und menschlichen Verhältnisse als auch Geübtheit im äußeren Handeln kommen muß. Das Gemüt kann aus sich dieses beides nicht geben, darum gehen Gemütsmenschen so oft irre in ihren besten Absichten oder bringen es nicht über fromme Wünsche hinaus. Daher müssen jene Seiten besonders geweckt und mit dem Wohlwollen verbunden werden, die Gemütsbildung ist daher wie die gesamte sittliche Ausbildung ein besonderer Fall der Willensbildung.

9. Kapitel. Wille.

§ 31. Der Wille zieht sich bereits durch alle bisher betrachteten geistigen Äußerungen hindurch: das Kind will oder will nicht einen

Gegenstand hören, sehen, will spielen, thätig sein; man unterscheidet eine willkürliche und eine unwillkürliche Aufmerksamkeit; über das Gedächtnis hat der Wille meist nur eine indirekte Macht, ebenso über die Phantasie. Verstand und Vernunft sind Gaben, die sehr ungleich verteilt sind, aber etwas Erkleckliches vermag die Willensanstrengung auch hier. Ein Verständnis des Willens nnd seiner etwaigen Gesetze ist daher für alle Seiten des geistigen Lebens und der menschlicben Bethätigung überaus wichtig, sowohl zum Verständnis menschlicher Art als zum erfolgreichen Einwirken auf andere Menschen wie au uns selbst.

§ 32. Die hauptsäcblichen Begriffsbestimmungen des Willens, die etwa die letzten 100 Jahre gegeben wurden, sind: nach Baumgarten (Leibniz-Wolffsche Schule) ist Wille das Begehrungsvermögen, sofern es dem oberen Erkenntnisvermögen folgt, d. h. dem Verstand oder dem Vermögen der deutlichen Erkenntnis. Als Eigentümlichkeiten des Begehrens selbst werden angegeben: was ich begehre, von dem 1) sehe ich vorher, daß es in der zukünftigen Reihe meiner ganzen Vorstellungen enthalten sein werde, 2) erwarte ich, daß es wirklich sein werde, wenn ich meine Kraft bestimmt haben werde es zu wirken, und 3) es gefällt mir. Nach Kant ist Begehrungsvermögen überhaupt oder Wille im allgemeinsten Sinne das Vermögen, den Vorstellungen entsprecbende Gegenstände hervorzubringen oder sich doch zur Bewirkung derselben innerlich zu bestimmen, das physische Vermögen mag nun hinreichend sein oder nicht. Er nnterscheidet dann das rein sinnliche Begehrungsvermögen, welches lediglich durcb einzelne sinnliche Eindrücke des Angenehmen oder Unangenehmen ohne allen Einfluß des Verstandes oder der Vernunft bestimmt wird, wie z. B. bei den Tieren, und den Willen im engeren Sinne, d. h. das Begehrungsvermögen, sofern Verstand oder Vernunft darauf Einfluß hat, welcher letztere wieder sinnlich affizierter oder auf das absolut Gute nach der Vorstellung reiner Gesetze gericbteter Wille sein kann. Nach Beneke ist Begehren Streben nach etwas Bestimmtem, die Begehrungsvermögen sind die Gedächtniskräfte der Lustempfindungen; Wollen ist ein Begehren, welchem sich eine Vorstellungsreihe anschließt, in der wir (mit Überzengung) das Begehrte von diesem Begehren aus verwirklicht vorstellen. Nach Herbart ist Wollen ein Begehren verbunden mit der Voraussetzung der Erfüllung seines Inhalts, und es macben sich bei ihm die verschiedenen Maximen geltend, die Maxime der Leidenschaften (bleibende Dispositionen zu bestimmten Begierden), der Glückseligkeit, der Moral. Zum Begebren selbst gehören Wünsche, Triebe, jede Sehnsucht; die einfache Begierde

ist nichts als eine Vorstellung, die wider eine Hemmung (Vorstellung eines Mangels etwa) aufstrebt. Nach Sigwart (1879) sind gemäß dem gebildeten Sprachgebrauch beim Prozeß des Willens die Momente diese: Vorstellung eines künftigen Zustandes, welche begleitet ist von dem Gedanken, es stehe in meiner Macht sie zu verwirklichen, und welche irgend einen Reiz für mich enthält, mein Interesse erweckt, mir von irgend einer Seite Befriedigung verspricht; daran schließt sich die Willensentscheidung, das Bejahen oder Verneinen, daß der vorgestellte künftige Zustand mein Zweck sei; auf die Erwägung der Mittel im einzelnen, falls es eine Handlung nach außen gilt, folgt dann der Willensimpuls zu einer bestimmten Bewegung. Nach Emminghaus[1] endlich versteht die physiologische Psychologie unter Wille im strengen Sinne des Wortes das zweckbewußte, von Motiven bestimmte Handeln und Unterlassen.

§ 33. Zusammenfassend können wir daher sagen: nach dem herrschenden Sprachgebrauch von Wissenschaft und Leben sind die wesentlichen Merkmale im Begriff des Willens diese: 1) Der Wille muß etwas wollen, er muß einen Inhalt oder Gegenstand haben, welcher vorgestellt wird als noch nicht wirklich (z. B. auch die Fortdauer eines gegenwärtigen Zustandes). 2) Mit diesem vorgestellten Inhalt ist verbunden ein Werturteil oder Wertgefühl; dies Werturteil kommt jedesmal zu Tage, wenn wir fragen: warum willst du das? Die Ausdrücke: angenehm, nützlich, schön, interessant, gut, gottwohlgefällig und ihre Kehrseiten, unangenehm u. s. w., sind lauter Wertausdrücke. Dies Werturteil bildet den Grund eines bestimmten Wollens, sein Motiv. Das dritte Stück des Willens ist, daß auf diese Vorstellung und Wertschätzung hin innere oder zugleich auch äußere Bethätigung (Entschluß, Erwägung und Wahl der Mittel, Impuls zu einer bestimmten Bewegung und weiteren Handlungen in der Außenwelt) eintritt eben zur Verwirklichung oder eventuell Abwendung jenes vorgestellten Inhalts. Beispiel eines inneren Willens ist der Wille, sich auf etwas zu besinnen, eine angefangene Gedankenreihe fortzusetzen; Beispiel eines zugleich äußeren Willens ist der Wille spazieren zu gehen, sich etwas zu kaufen. Aber auch nur, wo jene drei Stück zusammen sind, spricht man von Wille: wenn uns im Gespräch infolge von Ideenassociationen etwas einfällt und sogleich auch dem Munde entfährt, so sagen wir: das wollte ich gar nicht sagen, es ist mir wider Willen entschlüpft;

[1] Die psychischen Störungen im Kindesalter, 1887.

dabei war natürlich die Seele oder das Geistige in mir thätig, aber eben nicht in der Weise des Willens, sondern in der Weise, wie wir uns das Handeln nach fixen Ideen denken, daß nämlich der bloße psychische Mechanismus regiert: eine Vorstellung regt eine Muskelthätigkeit an, ohne daß Überlegung, vorgängig oder begleitend, und ausdrückliche Bethätigung infolge dieser Überlegung bezüglich der erforderlichen Muskelthätigkeit eingetreten ist. In der Phantasie sind wir oft überaus rege und innerlich thätig, aber wir urteilen zugleich, das, was ich will, fällt mir heute gar nicht ein, sondern lauter anderes, was ich gar nicht mag und nicht brauchen kann. Nicht bloß die Reflexaktionen (Husten, Niesen u. s. w.), sondern auch die mimischen Aktionen, welche unsere inneren Zustände gewöhnlich begleiten, wie der Ausdruck des Auges, das Muskelspiel des Gesichtes, Haltung des Körpers u. s. w., sind nicht nur keine Willensthätigkeiten, sondern die letzteren ganz besonders sind oft in ausgesprochener Abweichung von dem, was wir in dieser Hinsicht wollen.

§ 34. Von diesem herrschenden Sprachgebrauch weicht nicht eigentlich ab die Volksredeweise: der Ofen will nicht brennen, der Rasen will viel Wasser haben, denn das sind Nachklänge der Naturbeseelung; dagegen weichen von jenem Sprachgebrauch allerdings ab 1) Schopenhauer und seine Schule, welcher Wille ist die nicht definierbare, sondern bloß unmittelbar erlebbare, an sich von Vorstellung und Wertschätzung unabhängige Wurzel nicht nur unseres Seins, sondern auch dessen, was man in der organischen Natur früher Lebenskraft nannte und in der unorganischen Natur mit Kraft meint; 2) weicht von jenem Sprachgebrauch ab Wundt,[1] welchem Wille soviel ist wie innere Thätigkeit, besonders innere verstärkende Thätigkeit, als deren Typus ihm die Aufmerksamkeit gilt. Für Schopenhauer ist demnach Wille soviel wie Aktivität überhaupt, für Wundt innere Aktivität. Dieser Sprachgebrauch, Aktivität oder innere Aktivität nicht so zu nennen, sondern statt dessen Wille zu setzen, also den an Umfang viel weiteren Begriff der Aktivität mit dem viel engeren des Willens zu verschmelzen, ist nicht frei von Willkür und giebt zu Verwirrung Anlaß. Niemand wird z. B. die Aufmerksamkeit, welche ein gegen unseren Willen uns erregter Schmerz bei zunehmender Steigerung desselben gegen allen unseren Willen uns zuletzt abnötigt, wodurch allerdings das Schmerzgefühl erst recht zum Bewußtsein kommt, darum

[1] Wundt, Physiologische Psychologie.

unter die Willenshandlungen rechnen. Auf die tieferen Gründe dieser Abweichungen vom Sprachgebrauch werden wir später einzugehen haben.

§ 35. Wenn zum Willen gehört Vorstellung eines noch nicht Wirklichen mit Wertschätzung desselben und innerer oder zugleich auch äußerer Bethätigung zur Verwirklichung des vorgestellten Inhalts, so ist ersichtlich, daß nicht alle Bethätigungen im Menschen Wille sind, und viele, auf welche später der Wille Einfluß gewinnt, ursprünglich nicht von ihm abhängen. Dahin gehören nicht nur die sog. vegetativen Funktionen (Verdauung, Blutumlauf, Atmung u. s. w.), sondern auch die elementaren Bethätigungen des geistigen Lebens, Sinnesempfindung, Gedächtnis, Phantasie, Verstand, Vernunft, kurz alles, was man als Naturgrundlage unseres entwickelten geistigen Lebens ansieht. Nichtsdestoweniger hat im späteren Leben und sogar sehr bald auch hierin der Wille im obigen Sinne einen mehr oder weniger großen Einfluß. Die Erklärung, wie etwas ursprünglich Unwillkürliches teilweise mindestens willkürlich werden kann, bietet eine aufmerksame Beobachtung unseres Lebens unschwer dar. Unsere Verdauungskraft, unser Gedächtnis u. s. w. wirken unter verschiedenen Umständen sehr verschieden; die Umstände nun, unter welchen sie sehr günstig wirken, heben sich für Vorstellung und Wertgefühl stark hervor, ebendarum kehrt die bez. Vorstellung und Wertschätzung leicht im Bewußtsein wieder; wo und soweit sie dabei die Art der inneren oder zugleich auch äußeren Bethätigung, unter welcher die bessere Funktionierung statthat, wieder anregt, entsteht eben damit ein Einfluß des Willens auf diese Funktion. Dies kann analog sehr ausgedehnt werden. So kommt unsere Verdauungskraft, unser Gedächtnis u. s. w. unter den Einfluß unseres Willens, desto mehr, je mehr die besonderen günstigen Bedingungen erkennbar geworden sind. So ist etwa bei uns durch Erfahrung ermittelt, welche Speisen uns gut bekommen und in welcher Quantität und zu welcher Zeit; indem wir uns danach richten, beherrschen wir unsere Verdauungskraft mit unserem Willen. So ist etwa bei uns durch Erfahrung erkannt, daß wir am sichersten etwas behalten, wenn wir es uns laut vorgelesen haben; indem wir darnach verfahren, machen wir unser Gedächtnis unserem Willen unterthan. Aber wie weit wir es in dieser willkürlichen Beherrschung bringen, das ist bei Verschiedenen sehr verschieden bei gleicher Bemühung darum.

§ 36. Ganz in derselben Weise entsteht ursprünglich der Einfluß des Willens auf unsere Bewegungen. Viele von unseren Bewegungen bleiben überwiegend stets unwillkürlich, so die vegetativen Bewegungen,

die Veränderungen der Lage unserer Glieder infolge innerer, aber gar nicht bewußter Reize, die Reflexbewegungen, wie Husten, Niesen; andere sind ursprünglich unwillkürlich, d. h. nicht von Vorstellung und Wertschätzung zuerst ausgehend, sondern von äußeren oder inneren Reizen ausgelöst, aber bei ihnen, wenn sie so hervorgerufen waren, macht sich dem Kinde der bezügliche Gefühls- und bald auch der bezügliche Vorstellungszustand sehr bemerklich, so daß er leicht wieder reproduziert wird; wo nun und soweit nun auf solche Vorstellung und Wertschätzung einer Bewegung diese Bewegung selbst eintritt, da kommt die Bewegung unter den Einfluß des Willens. Beispiele, wie aus unwillkürlichen Bewegungen willkürliche werden, sind: Fixieren, d. h. das Auge in solche Lage bringen, daß das Bild des Gegenstandes auf die Stelle des deutlichsten Sehens im Zentrum der Netzhaut fällt, kann das Kind nicht sofort, es entwickelt sich dies allmählich aus einem unsteten Trieb zur Bewegung der Augen unter dem Reiz der Helligkeit; wenn hierbei die Stelle des deutlichsten Sehens auf einen Gegenstand fällt, welcher durch Helligkeit, Farbe oder Bewegung die Aufmerksamkeit fesselt, so lernt durch Wiederholung dieses Vorgangs das Kind allmählich etwa zwischen der 3. bis 6. Lebenswoche das Fixieren willkürlich ausführen.[1] In ähnlicher Weise lernen die Neugeborenen, obwohl sie sogleich im stande sind, Saugbewegungen zu machen, doch meist und zwar unter Nachhilfe der Mutter erst nach mehreren Tagen die Milch kräftig und mit Erfolg aus der Mutterbrust ausziehen.[2] Ebenso bildet sich willkürliches Greifen, Aufrichten zum Sitzen, Laufen, Hervorbringung artikulierter Töne allmählich und meist unter Nachhilfe aus vielerlei unwillkürlichen Bewegungen der Hände, des Rumpfes, der Füße, der Sprachorgane heraus. Manches wird spät gelernt, weil ein Zusammentreffen mehrerer Muskelbewegungen dazu erfordert wird, welche sich nicht so rasch zusammenfinden; den Schleim willkürlich ausspeien lernt das Kind frühstens am Ende des zweiten Jahres, ebenso ist das willkürliche Riechen spät. Manche Bewegungen, die von einigen Menschen willkürlich hervorgebracht werden können, gelingen anderen nie (Ohrläppchen, Kopfhaut bewegen), d. h. diese mögen noch so sehr Vorstellung und Wertschätzung dieser Bewegungen bilden und sich in innere Bemühung versetzen, ähnlich wie sie dieselbe bei willkürlich gelingenden Bewegungen in sich kennen, die erstrebte Bewegung tritt auf alles das doch nicht ein. Aber auch solches, was in der Breite

[1] Bernstein, Die fünf Sinne des Menschen S. 6.

[2] Kussmaul, Das Seelenleben des neugeborenen Menschen S. 33.

des gewöhnlichen Gelingens liegt, bringen manche nicht willkürlich fertig, obwohl sie in anderer Hinsicht nicht nachstehen; selbst ordentlich an der Mutterbrust zu sangen bringen einzelne ungeschickte Kinder nie fertig (Kussmaul), Walzer zu tanzen oder überhaupt ordentlich zu tanzen ist manchen trotz aller Bemühung darum versagt.

§ 37. Die spontanen Bethätigungen, welche so ganz allgemein die ursprüngliche Grundlage des menschlichen Willens bilden, nennt die Sprache vielfach Triebe. Es sind dies zum Teil sinnliche Gefühle, welche sofort mit gewissen Bewegungen verbunden sind, aber die Art ihrer Befriedigung erst aus der Erfahrung lernen (Hunger, Durst z. B.); zum anderen Teil sind Triebe dunkle Vorstellungen und Wertschätzungen mit unmittelbarer Tendenz zur Handlung, die sich durch ihre unwillkürlich ausbrechenden Bethätigungen erst über sich selbst klarer werden, so beim Wissenstrieb, Ehrtrieb, künstlerischem Gestaltungstrieb. Alles, was wir natürliche Neigung, Hang, Art eines Menschen nennen, gehört hierher. Andere Ausdrücke für ursprünglich spontane Bethätigungen sind Interesse (wissenschaftliches, künstlerisches Interesse), Sinn (religiöser, moralischer Sinn, Sinn für Anstand, für Sprachen u. s. w.), Regungen (Regungen des Gewissens, der Ehre, der Pflicht) u. ä. Alle diese spontanen Bethätigungen sind bald von Vorstellung und Wertschätzung begleitet und werden Wille, sobald Vorstellung und Wertschätzung voraufgeht nnd innere oder zngleich auch äußere Bethätigung zur Realisierung derselben sich anschließen.

Wer diese Triebe, Regungen u. s. w. selbst wieder Wille sein läßt, der verwirrt entweder den Sprachgebrauch (§ 34), oder er möchte dem innersten Wesen des Menschen in bezug auf die elementaren Grundlagen seines leiblichen oder geistigen Seins eine Art selbstschöpferischer Kraft beilegen (Schopenhauer). Eine solche selbstschöpferische Kraft in uns anzunehmen, ist aber wissenschaftlich unzulässig; was die Seele im entwickelten geistigen Leben zeigt, ist die Befähigung, vorhandene leibliche oder geistige Anlagen nach deren Gesetzen auszubilden, event. verfallen zu lassen; mehr als diese Befähigung können wir ihr daher mit Grund auch von allem Anfang ihres Daseins nicht zuschreiben; außerdem entfaltet sie auch jene Befähigung erst auf Grund eines bereits ohne ihr willkürliches Zuthun entfalteten geistigen Lebens. Der Mensch kann willkürlich sehen lernen, wenn er überhaupt bereits sehen kann; ohne die Naturgrundlage hilft ihm der Wille, wie man am Blindgeborenen sieht, nichts. Sofern endlich die Seele im Fötus mitwirkt zum Aufbau des Körpers (Wundt), thut sie dies auf alle Fälle ohne

Bewußtsein darum, also nicht als Wille, sondern als organisches Element von vielleicht großer, aber keineswegs übermächtiger Bedeutung, wie Mißgeburten und mangelhaft gebildete Körper hinlänglich beweisen. Von den niederen Tieren aus durch hypothetische Annahmen über sie darf man die Grundfragen des menschlichen Willens nicht entscheiden wollen. Da im Menschen bei seiner hohen physiologischen und psychologischen Entwickelung Triebe die Grundlage des Willens sind, so muß man im Gegenteil nach wissenschaftlicher Methode schließen, daß jene ganz auf Triebe im obigen Sinne, welche vom Willen noch verschieden sind, beschränkt bleiben, falls man überhaupt sich im stande glaubt, eine psychologische Vorstellung von ihnen bilden zu können, die wir nicht einmal vom menschlichen Fötus mit einiger Sicherheit zu bilden vermögen.

§ 38. Der in seinem Ursprung so verstandene Wille ist bildbar, d. h. zunächst rein formal der Verstärkung und analogen Erweiterung fähig, sofern unzweifelhaft die organischen und psychischen elementaren Grundlagen desselben bildbar sind. An diese elementaren Grundlagen des Willens muß sich die Willensbildung darum primär wenden, weil die Vorstellung und Wertschätzung, welche beim Willen eine Rolle spielen, sich aus jenen erst herausentwickelt haben, also nicht für sich, sondern in Zusammenhang mit jenen elementaren Grundlagen beim Willen in Betracht kommen. Hiermit stimmt die Erfahrung aller Zeiten. Bloße Ausbildung der Vorstellungen (Verstandesbildung), bloße Ausbildung des Gefühls (Herzens- oder Gemütsbildung) ist keine Gewähr für Willens- und Charakterbildung. Zwischen Vorstellungen und Gefühlen einerseits und den Muskelbewegungen, welche zum Handeln stets erfordert werden, ist kein selbstverständlicher Zusammenhang. Man muß „Trieb“ zu etwas haben, wenn auf Thätigkeit zur Realisierung der Vorstellung und Wertschätzung gerechnet werden soll, diese Triebe, d. h. die elementaren Grundlagen der Bewegungen müssen durch Bildung geweckt und verstärkt werden und mit den bezüglichen Vorstellungen und Wertschätzungen verbunden, wenn ein tüchtiges Handeln soll erreicht werden. Aber selbst in Vorstellung und Gefühl selber ist uns keineswegs alles zugänglich; der Feige hat meist keine Vorstellung davon, wie jemand sich nicht fürchten könne, der geistig Schläfrige keine von innerlicher Regsamkeit und Lebendigkeit, und ebenso vermag sich der Beherzte und Reine in die innere Art des Feigen und Unreinen gar nicht zu versetzen.

§ 39. Das erste Gesetz der Willensbildung ist das der Verstär-

kung. Sie geschieht durch Übung. Wenn einmal eine Bethätigung irgendwelcher Art instinktiv geglückt ist oder sich geregt hat, so muß man dafür sorgen, daß die damit verbundene Vorstellung und Wertschätzung lebhaft und nachdauernd sei, wozu bei Kindern das Lob dienlich ist. Man darf aber zur Wiedererweckung der Vorstellung und Wertschätzung („wie schön war es, als du das machtest oder sagtest") nur schreiten, wenn die beim ersten Gelingen vorhandenen günstigen Bedingungen wieder da sind; es müssen die betreffenden Muskelgruppen z. B. in solchen inneren Zuständen sein, daß eine leise Anregung durch die bezüglichen Vorstellungen und Wertschätzungen genügt, die Spannkraft der Muskelgruppe auszulösen. Ebenso müssen die Einzelvorstellungen und mancherlei Kombinationen derselben gerade leicht erweckbar sein, wenn eine zusammenhängende Verknüpfung, etwa in einer Erzählung, gelingen soll. Mehr als solche Anregung vermag der Wille als bloße Vorstellung und Wertschätzung nicht. Ebendaraus, daß die erforderlichen günstigen Bedingungen fehlen, erklärt es sich auch, daß im späteren Leben bei leiblicher oder geistiger Erschöpfung Vorstellungen und Wertschätzungen, die sonst die Handlung nach sich zogen, gar nichts mehr vermögen, daß bei leiblicher und geistiger Ermüdung, z. B. in Schlaftrunkenheit, schwer fällt und nur unsicher gelingt, was sonst leicht und präzis ausgeführt wurde, daß durch längere Unterlassung sonst geübter leiblicher und geistiger willkürlicher Handlungen diese nicht mehr so von statten gehen wie früher, wie denn z. B. nach längerer Muße selbst das Schreiben auffallend langsam geht. Daraus ergeben sich die Regeln: 1) willkürliche Handlungen jeder Art erfordern für ihren Anfang günstige innere und äußere Bedingungen, für deren Herstellung daher möglichst Sorge zu tragen ist, und werden nur durch Übung, d. h. Wiederholung, fest und sicher; 2) was wir stets unter der Herrschaft unseres Willens halten wollen, dürfen wir nie ganz außer Übung setzen. Bei diesen ganzen Vorgängen ist die allgemeine Grundforderung von § 3, stets für einen Vorrat disponibler Nerven- und Muskelkraft zu sorgen, besonders wichtig.

§ 40. Zu ergänzen ist diese Auffassung von der Entstehung willkürlicher Bethätigungen durch das, was man bei Kindern Nachahmungstrieb, bei Erwachsenen die Macht des Beispiels nennt. Kinder lernen durch Nachahmung eine bestimmte Sprache, in ihren Spielen agieren sie alles, was sie durch die Sinne aufgefaßt haben; aus dem späteren Leben gehört hierher z. B. die Macht der Mode, die Gewalt der Gesellschaft über den einzelnen, der in ihr lebt. Überhaupt beruht alles

Lernen in letzter Instanz auf Nachmachen eines zufällig oder absichtlich Vorgemachten. Diese Nachahmung oder Nachbildung tritt indes nur ein, wo im Menschen die zu gleichem Effekt tendierenden Vorstellungen und Bewegungen bereits da waren, entweder ganz von Natur oder auf Grund der bereits geschehenen Entwickelung der Natur. Vieles können wir daher gar nicht nachmachen, vieles sehr ungenügend, sowohl qualitativ als quantitativ. Die nationale Pronunciation und Accentuation einer fremden Sprache erreichen wir selten; in manches bei anderen Menschen können wir uns nicht finden, nicht versetzen, d. h. wir können ihre Art nicht in uns nachfühlen. Der Jugend helfen im ganzen die Erfahrungen der Erwachsenen wenig, weil sie dieselben, wenn sie nicht bereits ähnliches erlebt hat, nicht ganz nachzubilden vermag. Wer nie krank war, hat selten eine rechte Vorstellung davon, wie es dem Kranken zu Mute ist. Die Nachahmung reicht daher nur soweit, als verwandte unwillkürliche Bethätigungen der Anlage nach stark da sind, diese werden durch das Beispiel bloß geweckt. Die Grundlagen der willkürlichen Bethätigungen sind somit teils völlig spontan, teils rezeptivspontan, d. h. auf Anregung durch andere spontan. Daher suchen wir instinktiv nicht bloß Verstärkung unserer Art durch Anschluß an Gleiche, sondern auch Ergänzung derselben durch Anschluß an solche, welche das, was als Bethätigung in uns nur schwach da ist, aber uns wertvoll dünkt, in starken Zügen an sich tragen. Darum entwickelt sich der Mensch voll nur unter Menschen, teils so, daß er für sie anregend ist, teils so, daß sie es für ihn sind.

§ 41. Wie jede unwillkürliche Bethätigung des Menschen, so ist auch jede daraus entspringende willkürliche zunächst ein ganz konkreter Akt, bei dem das und das voraufging, das und das folgte, die Umgebung die und die war, die Stimmung eine besondere war je nach Müdigkeit, Munterkeit u. s. w., mit anderen Worten, der Wille entwickelt sich ursprünglich als ein besonderer, nicht bloß als ein Einzelakt, sondern auch als ein Einzelakt unter ganz besonderen Umständen, durchaus nicht als Art oder Gattung. Da die äußeren Umstände und Bedingungen zwar öfter dieselben sind, öfter aber auch wechseln, so darf es nicht auffallend sein, sondern ist gerade das zu Erwartende, daß der Mensch vielfach ungleich ist mit sich selbst nach den verschiedenen Relationen, Umgebungen, Stimmungen: brav in der Schule, ungezogen zu Haus oder umgekehrt, munter draußen, daheim still, oder umgekehrt, demütig und stolz nach verschiedenen Richtungen, arbeitsam unter Anregung, träge, wenn für sich allein u. s. w. Hat

ein Kind vor der Mutter etwas aufgesagt, so stottert es vielleicht vor dem Vater, die Änderung der Umgebung wirkt als Hindernis. Größere Gleichmäßigkeit in der Bethätigung, auch der willkürlichen, wird meist bloß erlangt durch Zucht, ursprünglich durch andere, später durch uns selbst. Ist nämlich eine willkürliche Bethätigung unter bestimmten Umständen durch Übung (§ 39) fest und leicht geworden, so müssen die Umstände variiert werden, zuerst wenig, dann immer mehr. Dadurch werden die einzelnen Willensbethätigungen allmählich unabhängig von Ort, Zeit, Stimmung, Umgebung u. s. w. Sagt das Kind vor der Mutter fließend auf, so fügt man dazu Aufsagen vor Geschwistern, vor dem Vater, Verwandten, Bekannten, endlich vor Fremden. So lernt das Kind nach den Forderungen der Schule zuerst arbeiten unter steter Aufsicht der Eltern, dann bloß unter allgemeiner Überwachung durch dieselben, nachher auf bloße Erinnerung durch sie, zuletzt auf den bloßen Antrieb der Schule, endlich aus selbständigem inneren Antrieb. Daß es zu diesem letzteren komme, dazu wird erfordert, daß Schule und Haus hierzu Anregung und Muße giebt. Bei uns lernen viele nie selbständig arbeiten, weil Lernen mit ihnen bloß geübt wurde unter Anleitung oder mit directen Aufgaben von der Schule aus; sobald diese Bedingungen aufhören, wissen sie nicht recht was sie eigentlich machen sollen, sie nehmen allerlei in sich auf, aber sie lernen nicht, bis endlich das Examen mit seinen bestimmten Forderungen durch seine Ähnlichkeit mit dem Aufgabestellen der Schule sie wieder zum eigentlichen Lernen zurückbringt. Oft gelingt es aber trotz aller Bemühung nicht, die Unabhängigkeit des Willens von besonderen Umständen überhaupt herzustellen; viele Menschen bedürfen, um in einer gewissen Weise zu sein, der fortwährenden Anregung und des weckenden Beispiels. Eltern und Lehrer müssen in der Zeit, wo eine gewisse Selbständigkeit der Lebensführung im allgemeinen einzutreten hat, hierauf ihr Augenmerk richten und mit Rat zu Hilfe kommen.

§ 42. Es findet sich nicht selten, daß gewisse Bethätigungen weder spontan noch auf Vorbild sich merklich regen, daß also auch in bezug auf sie ein direkter effektiver Wille fehlt. In solchen Fällen kann ein indirekter Wille supplierend eintreten. Manchen gelingt es z. B. nicht, nach Willkür ernst dreinzuschauen, dagegen gelingt es ihnen, sich willkürlich an etwas Ernstes, das sie erlebt haben, zu erinnern, und infolgedessen stellt sich die damit verbunden gewesene ernste Haltung sofort ein. Indirekter Wille sind daher solche Bethätigungen,

welche auf dem Umweg durch Anschluß an Vorstellung und Wertschätzung mit bereits gelingender Bethätigung zu stande gebracht werden. Alle Einwirkung auf Menschen durch Lohn und Strafe, durch Verheißung und Drohung gehören hierher; denn sie setzen voraus, daß Bethätigung, geistige oder zugleich auch leibliche, in uns eintritt, sobald die Aussicht auf gewisse Güter oder Übel sicher erregt wird. Es erklärt sich dies dadurch, daß freudige Gefühle im allgemeinen für unsere Kräfte eine anregende, Unlustgefühle eine hemmende Wirkung haben. Diese Güter oder Übel brauchen nicht immer sinnlicher Art zu sein, auch an unser Interesse für Wissenschaft, Kunst, Recht, Sittlichkeit, Religion kann in dieser Weise appelliert werden. Bei diesem indirekten Willen ist stets vorausgesetzt, daß die Bethätigung, welche er anregen soll, irgendwie als Anlage vorhanden ist. Man kann eine geringe mathematische oder sonstige Begabung durch keine noch so große Verheißung in eine hervorragende verwandeln. Überhaupt aber ist der indirekte Wille etwas Prekäres, und man sollte von ihm nur in Notfällen Gebrauch machen, und auch dann immer versuchen, was anfangs indirekter Wille war, in einen direkten zu verwandeln. So thun wir vieles ursprünglich bloß, um anderen gefällig oder nicht mißfällig zu sein; durch häufiges Thun kann aber das Wertgefühl der Sache selbst so in uns geweckt werden, daß ein direkter Wille daraus entsteht.

§ 43. Teils zur indirekten Herbeiführung eines Willens, teils zur Verstärkung desselben dient die vorsätzliche Aufmerksamkeit. Diese setzt freilich voraus, daß Aufmerksamkeit als ganz spontane Bethätigung (ursprüngliches Interesse, ursprüngliche Neigung für etwas) oder als durch Vorbild geweckte Bethätigung (Sinn, Empfänglichkeit für etwas) schon mannigfach geübt und analog erweitert sei (§§ 15—17), so daß Aufmerksamkeit im bloß formalen Sinne als Richtung der beweglichen Kräfte des Geistes auf etwas mit momentanem Ausschluß von anderem entwickelt ist und auf Vorsatz hin sich merklich regt. Die vorsätzliche Aufmerksamkeit hat eine anregende Wirkung in bezug auf das, dem sie zugewendet wird, setzt aber stets voraus, daß eine gewisse Anlage für die betreffende Bethätigung da ist, der sie sich zuwendet. So wenig ein Kurzsichtiger durch noch so große Aufmerksamkeit scharfsichtig wird, so wenig vermag die angestrengteste Aufmerksamkeit etwa aus einer mangelhaften Begabung ein großes Talent zu machen oder eine vorhandene erst zu entwickelnde Fähigkeit plötzlich zu einer großen Entfaltung zu bringen. Dagegen vermag sie dazu mitzuwirken, daß eine schwache Anlage mehr entwickelt wird und eine vorhandene Fähig-

keit die Stufen der Ausbildung rascher durchläuft, und sie ist stets notwendig, um etwaiger Geneigtheit zur Abschweifung, zur Zerstreutheit, zur Unachtsamkeit nach den verschiedenen Seiten unseres Lebens, des intellektuellen und des moralischen, entgegenzuwirken.

§ 44. Von der größten Bedeutung für die Willensbildung ist Gelingen und Mißlingen derselben. Ursprünglich gelingt uns willkürlich bloß, was sich zuerst unwillkürlich einstellte von Vorstellen, Fühlen, Bewegungen und Kombinationen von alledem, entweder ganz spontan oder durch Vorbild angeregt. Bei dem Versuch, spontane Bethätigung willkürlich wieder zu erzeugen, und bei der Anregung durch Vorbild kommt es nun häufig vor, daß ein gewisses Bestreben zur Hervorbringung des Gleichen eintritt, aber nicht sofort zum Ziele führt. Fehlt zum vollen Gelingen nur wenig, so führt das überwiegende Gelingen zu immer neuen Versuchen, bis es ganz erreicht ist; fehlt aber viel, so ist die Gefahr da, daß wir zu früh Mißtrauen in unsere Kräfte setzen und durch dies Mißtrauen und seine Reflexionen selbst wieder den Trieb der Bethätigung hemmen. Haben die Kinder bei ihren ersten Gehversuchen Glück, d. h. ziemliches Gelingen, so bringen sie es bald im Laufen zur Sicherheit; haben sie auffallendes Mißlingen, so sind sie für die nächste Zeit von aller Wiederholung jener Versuche abgeschreckt. Besserungsversuche, welche die Menschen mit sich selbst anstellen, werden meist sehr rasch wieder aufgegeben, weil die Besserung nicht gleich eintritt oder nicht sofort vorhält. Daher die Wichtigkeit, mit der Jugend das Gelingen zu üben und etwaiges Mißlingen überwinden zu lehren. Zu diesem Behufe muß man stets anknüpfen an bereits gelingende Vorstellungsreihen, Gefühle oder Bewegungsreihen und diese durch Übung stärken, dann an das so erlangte sichere Können neue Glieder anfügen, welche sich leicht an jene anschließen und sie wieder üben u. s. f. Das anfängliche Mißlingen hängt vielfach davon ab, daß das Eintreten des Gelingens eine große Reihe von Zwischengliedern voraussetzt, welche alle erst gelungen sein müssen, ehe das intendierte Gelingen eintreten kann; diese fehlenden Zwischenglieder muß man möglichst herstellen (Vorübungen). Wem z. B. Mathematik schwer fällt, so daß er leicht allen Mut dazu verliert, bei dem schiebe man eine Vorübung in mathematischer Anschauung ein durch Zeichnen und Messen von einfachen Figuren u. s. w. oder durch Rechnen mit Stäbchen. Wem sich in seine Berichte stets Phantasie oder subjektive Gefühle einmischen, den leite man an, sich etwas genau anzusehen und unmittelbar darauf darüber zu referieren, aber so, daß man

beim Sehen dabei war. Für das Gesamtverfahren können Beispiele sein die Art, wie man schreiben lernt, Klavier spielen, tanzen, in späteren Jahren exerzieren. Vielseitige Übungen des Gelingens, wo nicht von selbst die Anfänge sich einstellten, ist das Beste, was die Erziehung zu geben im stande ist. Zweierlei ist Hauptsache: 1) vielseitige Ausbildung des Thuns, d. h. der verschiedenen Arten von Bewegungen, denn ohne das bleibt es bald beim Wünschen und ergiebt keinen effektiven Willen, 2) vielseitige Ausbildung des Vorstellens, denn ohne dies bleibt der Geist dürftig und ungelenk. Da indes ein Mißlingen oder ein geringeres Gelingen auch wegen mangelhafter Anlage bleibend sein kann, so ist besondere Achtsamkeit auf diesen Punkt zu richten; man kann nicht, auch nicht durch methodisches Vorgehen, aus allem alles machen.

Über den Willen als hemmende Macht wird § 55 handeln.

10. Kapitel. Die sittliche Ausbildung.

§ 45. Das sind die Gesetze, nach welchen aller effektive, d. h. aller innerlich oder zugleich auch äußerlich etwas wirkende Wille im Menschen sich entwickelt, der gute wie der schlechte. Nach ihnen muß sich auch die moralische Willensbildung richten. Das Eigentümliche der moralischen Bildung ist, daß neben der Entwickelung der theoretischen menschlichen Anlagen (§§ 5—30) das Kind lerne alle anderen Menschen als sich gleich fühlen und danach handeln (Kant, Schleiermacher); populär ausgedrückt, nicht bloß die Intelligenz, sondern auch die praktische allgemeine Menschenliebe soll im Kinde entwickelt werden. Es soll jeder nicht bloß sich lieben, d. h. Freude finden an seiner Vollkommenheit und seinem Glück, sondern auch die anderen Menschen lieben, d. h. Freude finden an ihrer Vollkommenheit und ihrem Glück (Leibniz). Das erste bei dem moralischen Willen sind die unwillkürlichen Bethätigungen, die entweder ganz spontan oder durch Beispiel angeregt auftreten; solche moralische Anlagen hat man auch immer statuiert (Mitgefühl, Sinn für Gerechtigkeit u. s. w., §§ 37, 40). Aus diesen unwillkürlichen Regungen entwickelt sich dann erst bewußtes moralisches Handeln, d. h. Bethätigung auf Vorstellung und Wertschätzung hin. Dieser moralische Wille bedarf zu seiner Kräftigung und Erhaltung der fortwährenden Übung (§ 39). Die Unabhängigkeit der moralischen Willensakte von Ort, Zeit, Stimmung, Umgebung u. s. w. und ihre analoge Ausdehnung muß angestrebt werden (§ 41). Wo nach irgend einer Seite ein direkter moralischer Wille nicht da ist, muß ein indirekter versucht werden, eventuell durch Strafe und Belohnung,

Hoffnnng nnd Furcht, aber womöglich allmählich in einen direkten verwandelt (§ 42). Moralische Aufmerksamkeit, helfende und behütende, ist zu wecken (§ 43), moralisches Gelingen zu üben, dem Mißlingen vorzubeugen (§ 44). Die besondere Schwierigkeit der moralischen Ausbildung ist: im Durchschnitt hat jeder Mensch, sobald das Vorstellen mehr entwickelt ist, eine Leichtigkeit in Ruhe und Gleichgewicht der Seele Idealbilder menschlichen Handelns zu entwerfen oder den von anderen entworfenen zuzustimmen; daneben aber in der Praxis des Lebens mit seiner Unruhe und seinen mannigfachen Erregungen bethätigt er sich vielmehr nach den Impulsen von daher. Diese Diskrepanz zwischen moralischer Theorie und Praxis, welche sich aus § 41 erklärt, kommt dem Menschen oft gar nicht zum Bewußtsein, weil zur Selbsterkenntnis Erinnerung gehört, der Inhalt der jedesmaligen Erinnerung aber stark abhängt von der augenblicklichen Stimmung (§ 21); in mehr theoretisierender Stimmung überwiegt daher leicht die Erinnerung an frühere gleiche Momente. Zur richtigen Selbsterkenntnis bedürfen wir daher meist der Bemerkungen anderer. Wegen der Gefahren des Anseinanderfallens von Theorie und Praxis ist die richtige Methode der moralischen Erziehung die durch Beispiel, d. h. durch lebendiges, thätiges Beispiel der Umgebnng unter Berücksichtigung der obigen Detailregeln. Wegen der gleichen Gefahr und weil niemand nach allen sittlichen Seiten ganz spontan ist (§ 40), bedarf aber auch der Erwachsene immer anregender Vorbilder und einer Gemeinsamkeit des moralischen Lebens (Kirchen und verwandte Vereinigungen, Macht der Sitte, Familiengeist, Standes- und Berufsehre). Moralisches Theoretisieren schafft nicht die moralischen Kräfte, sondern dient bloß als Erinnerung und als Wegweiser zur Ausdehnung und analogen Erweiterung moralischer Bethätigungen.

§ 46. Die moralischen Bethätigungen gilt es schon im Kinde zu stärken resp. zu wecken. Regel bei der Bildung des sittlichen Willens im Kinde dnrch die Erwachsenen muß sein, aus dem Mannigfachen, was sich unter der erforderlichen leiblichen Pflege von Bethätigungen von selbst regt, das nach der Erfahrung der Erwachsenen Beste zu begünstigen, damit es wiederkehre, nnd sich Vorstellung und Wertschätzung, anfangs dunkel, dann deutlich so daran anschließe, daß auch auf diese Vorstellung und Wertschätzung hin die bezügliche organische oder psychische Bethätigung erfolge. So bringt man es dahin, daß die Kinder gut trinken lernen, auf Reinlichkeit halten, Bewegung, frische Luft wollen. Hält man z. B. kleine Kinder reinlich, so verspüren sie die unwillkürlichen Verunreinigungen unangenehm und mel-

den sie durch Schreien an; anderenfalls stumpft sich das Gefühl für Unreinlichkeit rasch ab. Durch die Begünstigung des Besten und seine Herausbildung wird das Schlechte von selbst geschwächt und ev. verdrängt. Dieses Verfahren genügt aber nicht immer, sondern oft ist das Schlechtere auch durch positive Gegenwirkung zu unterdrücken. Kinder sind oft heftig, ungestüm, schlagen um sich, kratzen u. s. w.; es ist das an sich bloß Erweiterung der Gefühls- und Bewegungsunruhe, welche bei Unbehagen auch in Erwachsenen leicht eintritt. Im kleinen Kinde, falls seine Bedürfnisse sonst befriedigt sind, ist dem entgegenzuwirken durch Liegenlassen in diesem Zustande, bis er sich ausgetobt hat; hilft das nicht, so sind später mäßige, aber empfindbare Schläge auf Hand, Fuß, Mund u. s. w. unerläßlich. Die Wirksamkeit solchen körperlichen Schmerzes beruht darauf, daß derselbe 1) das Kraftgefühl überhaupt mindert, 2) der Art von Bewegung, wie sie in Händen, Füßen u. s. w. gerade waltet, entgegenwirkt.

§ 47. Sehr zu verhüten ist bei Kindern nervöse Überreizung, welche z. B. entsteht, indem man in den Kleinen, die gegen Abend müde sind, durch künstliche Mittel (starkes Licht, Süßigkeiten, erregende Spielereien) die noch vorhandenen Kräfte zum Aufflackern bringt, worauf dann nach einiger Zeit eine um so größere Abspannung mit Verstimmung und der Schwierigkeit, Ruhe zu finden, folgt. Dieses Verfahren erzeugt künstlich das nervöse Temperament, das nur bei heftigen Reizen sich wohl fühlt, dann aber jedesmal in eine um so größere Prostration verfällt. Wem als Kind Heftigkeit auch bei dem kleinsten Unbehagen (§ 46) und das Ungestüm der ganzen Art nicht abgewöhnt ist, und wem Erregtheit zu unnatürlicher Zeit künstlich beigebracht wurde, dem hängt das alles sein lebelang nach, es wird ein Teil seiner festen organischen und psychischen Grundstimmung, dem später meist nur noch durch Palliativmittel beizukommen ist.

Zu vermeiden ist in der Ernährung der Kinder 1) Überfütterung, weil sie durch übermäßige Heranziehung der zirkulierenden Lebenskräfte für die Verdauung die übrige Muskel- und Nervenbethätigung beeinträchtigt, so an passives Genießen gewöhnt und einen physiologischen Anknüpfungspunkt für Faulheit und Trägheit schafft; 2) ist zu vermeiden Überwiegen der Erregungsmittel (Näschereien). Dieselben erzeugen einen physiologischen Hang zu solchen und überdies durch analoge Ausdehnung sinnliche Lüsternheit überhaupt.

Schmerz, körperlicher wie geistiger, ist dem Kinde möglichst zu ersparen wegen der noch geringen Widerstandskraft seines organischen

und psychischen Lebens. Dagegen sind aushaltbare natürliche oder sittlich unvermeidliche Leiden, z. B. Trauer über eine abgeschlagene Bitte, bis sie sich von selbst verliert, durchaus sogar wünschenswert. Geduld und Entsagung werden nicht anders gelernt als so. Hierin verwöhnten Kindern ist später jedes Leiden, jede Verfehlung eines Lieblingswunsches unerträglich, der körperliche und der geistige Organismus adaptieren sich nur schwer oder gar nicht. Gewaltskuren körperlicher oder geistiger Art an sich zu vollbringen, wie sie jedem Menschen Pflicht werden können, sind solche als Erwachsene meist unfähig.

§ 48. Bei zweckmäßiger und auch für das Wachstum ausreichender Ernährung entstehen im Kinde bald spontane Bewegungen mannigfacher Art und Sinnesbethätigungen. Diese sind in geeigneter Weise zu begünstigen, aus ihnen entwickelt sich Lust an und Verlangen nach Thätigkeit und Wahrnehmung mit allen Folgen derselben. Hieran knüpft das Spielen an, worüber §§ 10—14 gehandelt ist. Aus dem Spiel entwickelt sich allmählich die Arbeit (§ 13). Zur Arbeit ist hier noch einiges zu bemerken. Daß der Mensch Anstrengung, sowohl geistige (genaues Denken) als körperliche (schwere Muskelarbeit), so oft scheut, kommt davon, daß beide soviel Nervenkraft und Muskelkraft verbrauchen; denn das Gehirn ermüdet beim Denken oft fühlbar, das Körpergewicht nimmt bei schwerer Arbeit rasch ab. Es muß also hier früh für Muskel- und Nervenkräftigkeit gesorgt werden; andernfalls bleibt der Mensch nur leichter körperlicher und geistiger Arbeit fähig, ermangelt des Mutes und der Selbständigkeit, und neigt zu ängstlichen und abergläubischen Vorstellungen. Ebenso ist die Stetigkeit bei der Arbeit früh zu üben, d. h. ein Ausdauern bei einer bestimmten Thätigkeit mit einem bestimmten Ziel, denn von ihr hängt jeder nützliche Erfolg ab; auch hierfür ist Nachhaltigkeit der Kräfte Voraussetzung. Schwere geistige und körperliche Arbeit sollen aber nicht nebeneinander gehen, der geistig Arbeitende kann nicht daneben körperlich arbeiten und umgekehrt. Da die Arbeit immer viel Kraft verbraucht, so muß für Ersatz durch Ernährung und Erholung gesorgt werden (§ 3), und zwar bei überwiegend körperlicher Arbeit für Erholung durch leibliche Ruhe und leichte geistige Beschäftigungen, bei überwiegend geistiger Arbeit durch leichte körperliche Bewegungen. Hierauf muß als wichtige Gesundheitsregel für das spätere Leben die Jugend ausdrücklich hingewiesen werden.

§ 49. Daß Fleiß, Gewöhnung an nützliche Thätigkeit ein Hauptsegen der Erziehung sei, ist stets anerkannt worden, ebenso daß Thätig-

keit eine sittliche Grundtugend ist; ohne sie kann weder das eigene, noch fremdes menschliche Sein gefördert, ja nicht einmal erhalten werden. Aber die Tugend der Thätigkeit muß die andere des Wohlwollens in sich aufnehmen, damit der Mensch lerne mit seinem Thun zugleich der Menschenliebe zu dienen (§ 45). Zum Wohlwollen gehört, daß der Mensch sich als einer unter vielen in allen wesentlichen Stücken ihm Gleichen fühle mit den Folgerungen für Denken und Thun, welche sich daraus ergeben. Die Möglichkeit davon, aber auch die Schwierigkeit, erklärt sich aus § 40; denn zur Nachahmung gehört, unmittelbar ergriffen zu werden von anderer Art. Daß im Menschen durchschnittlich die eigene Art überwiegt (naiver Egoismus), kommt davon, daß jeder unmittelbar nur sich selbst empfindet, bei anderen aber erst nach deren leiblichen Äußerungen, wozu auch die Worte gehören, ihre inneren Zustände in sich nachbilden muß. Daher ist nicht nur die unmittelbare Selbstempfindung meist stärker als das Mitfühlen mit anderen, sondern es ist auch die besondere Gefahr da, den anderen nach sich zu deuten, wodurch das Wohlwollen oft mehr störend als helfend wirkt. Es ist also auf die richtige Ausbildung des Wohlwollens das allergrößte Gewicht zu legen. In einer wohlgeordneten Familie lernt das Kind gerade auf Grund der Familienähnlichkeit ohne allzugroße Schwierigkeit, sich als einer unter anderen fühlen und danach handeln. Hauptsache dabei ist, daß das Kind körperlich gesund und nervenkräftig ist, welches letztere sich in der Fröhlichkeit des Kindes zeigt. Kinder, welche dauernd verstimmt sind, werden von da aus neidisch, boshaft; denn die Munterkeit Anderer stört sie. Bei ihnen ist zuerst für Gesundheit und größere Nervenkräftigkeit zu sorgen. Gesunde und kräftige Kinder dagegen neigen leicht zur ὕβρις, d. h. sie glauben, alles, was ihnen eine erfreuliche Auslösung ihrer Spannkräfte ist, sei auch den davon Betroffenen lustig (Mißhandlungen von Tieren und Menschen als Spaß). Solche müssen in gleiche leidende Zustände versetzt werden, wenn Vorstellungen oder Hinweise auf das offenbare Leiden des Betroffenen nicht anschlagen. Dauernd schwache Kinder sind zum Ersatz für das viele, worin sie zurückstehen müssen, mit besonderer Rücksicht zu behandeln, und zu einer irgendwie in sich selbst freudigen Bethätigung leichter Art für sich und andere anzuleiten.

§ 50. Auf solche Weise kann das Kind Wohlwollen lernen in der Familie, aber eben darum, weil es dies unter ganz besonderen Relationen lernt, lernt es zunächst Wohlwollen auch nur in dieser Be-

ziehung (§ 40), also auch nur für die Familie. Damit sich dieser Familiensinn ausdehne auf weitere Kreise, müssen besondere Veranstaltungen getroffen werden. Er läßt sich leicht ausdehnen auf Bekannte und Nachbarn; es kommt nur darauf an, daß die Eltern diese Ausdehnung in ihr Thun und Lassen aufnehmen. Im klassischen Altertum und in den Staaten der Neuzeit, welche ein besonders starkes Nationalgefühl zeigen, lernte und lernt das Kind für das Ganze mitempfinden, eben weil ihm das in der Familie, in der Schule, in all seiner Umgebung als ein Stück selbstverständlichen Interesses entgegentritt, und es sich in die nationale Art, zu der es selbst gehört, leicht versetzt. Aber schon hier ist die Gefahr, daß die Vaterlandsliebe eine mehr abstrakte sei; man will, daß das Ganze groß und mächtig sei, während man wenig darauf achtet, daß dieses in einer alle konkreten einzelnen möglichst erhaltenden und fördernden Weise erreicht werde (Ludwig XIV. und Napoleon I. glaubten Frankreich zu lieben). Die Vaterlandsliebe muß aber auf das Ganze gehen und zugleich eine konkrete Richtung auf die vorhandenen einzelnen haben. Daß aber der Familiensinn und Vaterlandssinn sich erweitere zum Menschheitssinn, das ist darum besonders schwierig, weil wir in fremde Volksart und fremde Rassenart uns von Haus aus nur schwer versetzen, weshalb selbst die theoretische Anerkennung der Gleichheit aller Menschen in gewissen wesentlichen Grundzügen (gleiche Seligkeitsfähigkeit im Christentum) lange Zeit eine sehr ungleiche Behandlung der Menschheit in irdischen Dingen nicht ausgeschlossen hat; die Sklaverei, die Leibeigenschaft ist erst seit dem vorigen Jahrhundert in den europäischen und den davon abhängigen Ländern ganz oder mehr und mehr verschwunden. Für Erweiterung des Familien- und Nationalsinnes zum Menschheitssinn sind daher ganz besondere Veranstaltungen erforderlich.

§ 51. Es muß Interesse für menschliche Art überhaupt gezeigt werden, nicht bloß lebendig in der Familie, sondern auch durch Erzählungen und Lektüre von fremden Völkern. Gerade für Erzählungen von den Naturvölkern mit ihrem überwiegenden Muskel- und Phantasieleben (Heldentum, Sagen) ist das Kindesalter empfänglich. Später hat in dieser Hinsicht der geographische, ethnologische und Geschichtsunterricht seine große Bedeutung. Auch die Hauptzüge des Griechen- und Römertums können in Übersetzungen in die allgemeine Volksbildung aufgenommen werden. Dazu müßten treten die Hauptmomente des Orients, nicht bloß Semiten (Altes Testament), sondern auch von Indien und China. Am förderlichsten für Ausgleichung des Eindruckes

der Verschiedenheit von Nationen und Rassen ist es, wenn zugleich ein lebhafter internationaler Verkehr statthat. Was die Art des zu erweckenden Interesses für Menschheit betrifft, so muß es früh geradezu auf das Wohl der Gesellschaft gerichtet werden, das materielle (wirtschaftliche) Gedeihen als Grundlage und Bedingung des geistigen ausdrücklich mit eingeschlossen. Dieser Sinn ist zu üben im Hause und, wo es angeht, in der Schule durch Bethätigung nicht bloß gelegentlicher kleiner hilfreicher Aufmerksamkeiten, sondern durch regelmäßiges Zurhandgehen in allerlei nützlichen und doch nicht vom Hauptzweck ableitenden Thätigkeiten, daß sich etwa reichere Schüler ärmerer, ältere jüngerer oder schwächerer annehmen unter Anleitung und Mitwissen der Lehrer; was jetzt unerlaubt und stoßweise geschieht, kann so sittlich wertvoll und regelmäßig statthaben. Sehr wichtig ist, daß das thätige Wohlwollen von Kindheit an direkt angeregt werde; „der Mann muß auch essen; das Kind hungert, gieb ihm etwas.“ Die indirekte Anregung: „er giebt dir dafür wieder einmal etwas; der Dienstbote muß essen, damit er uns die Hilfsverrichtungen leisten könne“, läßt die anderen nur als Mittel zum Zweck erscheinen. An dieses so gepflegte und geweckte Wohlwollen kann sich dann theoretisch die Unterscheidung von Gerechtigkeit und aufopfernder Liebe anschließen mit der Unterweisung, daß wir die erste allen schulden zu aller Zeit, die andere in besonderen Umständen uns Pflicht werden kann.

§ 52. Mit Thätigkeit und Wohlwollen frühe, d. h. bald nach dem Kindesalter, zu verbinden ist die Übung der Anschauung im modernen Sinne (§§ 5—9), der genauen, besonders auch auf die Größen- und Zahlverhältnisse aufmerksamen Beobachtung, und, aber ohne Übereilung, die des Verstandes (§§ 22—24) oder der Fähigkeit, die wesentlichen Momente einer Sache herauszufinden, diejenigen, welche für ihre Existenz oder die Hervorbringung eines Erfolges im Zusammenwirken mit anderen Dingen die unaufhebbaren sind. Das ist die praktische Verständigkeit, welche Thätigkeit und Wohlwollen erst fruchtbar macht. Sie kann mehr durch technische Übungen und mehr in theoretischer Weise oder durch beides zugleich erworben werden je nach Begabung und Umgebung (Naturkunde, naturwissenschaftlich-mathematischer Unterricht). Zur Kenntnis der Menschheit ist erforderlich die Kenntnis der psychologischen, theoretischen und praktischen, Gesetze (§ 1 bis Ende); von Haus aus muß diese dadurch beigebracht werden, daß der Mensch nach jenen Regeln in der Erziehung behandelt wird und ihren

Segen an sich verspürt hat; am Schluß der Erziehung kann auch die theoretische Formulierung hinzugefügt werden, je nach der erreichten Stufe mehr in Sprichwörtern oder in Beispielen und Maximen oder in der dargelegten Weise.

§ 53. Der Höhepunkt der Willensbildung ist, daß der Mensch einen Charakter gewonnen habe. Der Begriff des Charakters ist ein Zusammenwirken aller Hauptseiten menschlichen Wesens zu einer einheitlichen und dabei fest und grundsätzlich gewordenen Gesamtart. Bei der Kompliziertheit menschlichen Wesens und da jede Seite im Menschen wieder in besonderen Relationen sehr verschieden entwickelt sein kann (§ 41), ist Charakter zu haben gar nicht etwas Selbstverständliches. Die hohe Bedeutung des Charakters erklärt sich daraus, daß er dem Menschen etwas in sich selbst Einstimmiges und relativ Fertiges giebt, das 1) überhaupt allein einer bedeutenden Wirkung fähig ist, 2) anderen die Gewähr der Zuverlässigkeit und Stetigkeit im Zusammenwirken bietet. Kindheit und Jugend als die Zeit der Entwickelung und Ausbildung haben noch keinen Charakter, können aber wohl in Tendenz zu einem solchen begriffen sein. Für die Bildung des Charakters sind außer den bisherigen Regeln über die Willensbildung, sofern es sich eben um ein Ganzes dabei handelt, noch besonders wichtig: 1) Manche Menschen sind als Kinder schon geneigt, sich in einer festen Art abzuschließen; sofern dies leicht zu einer gewissen Dürftigkeit des Wesens führt, ist dem unter Schonung jener Neigung doch durch mannigfache Anregung von außen entgegenzuwirken (§ 40). 2) Andere sind geneigt, sich in die jedesmaligen äußeren Verhältnisse ganz zu verlieren und immer anders und anders zu sein; dem ist entgegenzuwirken durch öftere Wiederzurückführung in dieselben Verhältnisse und Belebung einer mehr identischen Art zu sein. 3) Phantasievollen Naturen fällt infolge ihrer starken und erregbaren Einbildungskraft immer anderes und anderes ein; daher ist ihnen leicht eigen Unentschiedenheit, wo es die Fassung bestimmter Entschlüsse gilt. Solche sind daher oft in Lagen zu versetzen, welche rasche Entschließung nötig machen (kleine selbständige Reisen u. ä.). 4) Gefühlsmenschen sind solche Naturen, welche überwiegend durch das affektive Moment in allen Verhältnissen, d. h. die Wertgefühle derselben in Erregung versetzt werden, so zwar, daß das klare gegenständliche Vorstellen und ein den bestimmten Verhältnissen angepaßtes Thun davor zurücktritt. Bei ihnen müssen die beiden letzteren Momente daher besonders ausgebildet werden. 5) Zur Festigkeit des

Charakters gehört die Unabhängigkeit der Gesamtart des Menschen von Umgebungen, Relationen, Stimmungen u. s. w. Dieselbe ist allmählich zu erlangen nach der Methode von § 41. 6) Zur Grundsätzlichkeit des Charakters gehört auch, daß er gegen Verlockungen zur Abwehr gesichert ist, daß er sich im Kampf mit solchen innerlich und äußerlich bewährt hat. Aber stets muß erst die Gesamtart des Menschen in einem tüchtigen und doch nicht engen Familienleben in sich Kraft erlangt haben, ehe auf Widerstandskraft gegen Verlockungen zur Abwehr gerechnet werden kann. Sehr wertvoll ist es, ehe man in die wirkliche Welt mit ihrer Mischung von Gut, Bös und sittlicher Schwäche eintritt, alles das auch in klarem Bilde zu kennen und sich in seiner Beurteilung geübt zu haben; dies ist die sittliche Bedeutung einer guten Litteratur und Lektüre.

§ 54. Das Formale des Charakters ist mitbedingt durch das Temperament, weshalb Menschen von inhaltlich gleichem Charakter sich doch noch sehr verschieden darstellen können. Das Temperament hat eine physiologische Basis an der dem Organismus eigenen Reizempfänglichkeit oder Eindrucksfähigkeit, welche sowohl im Grade als in der Nachhaltigkeit bei verschiedenen Menschen sehr verschieden sein kann. Geringe Reizempfänglichkeit, aber mit Nachhaltigkeit des einmal gemachten Eindruckes ist das phlegmatische Temperament; viel Reizempfänglichkeit, aber ohne Nachhaltigkeit ist das sanguinische Temperament; viel Reizempfänglichkeit mit Nachhaltigkeit überwiegend nach Seiten äußerer Thätigkeit ist das cholerische, überwiegend nach Seiten des Gefühls das melancholische oder sentimentale Temperament. In Analogie mit der Spaltung bei den beiden letzteren könnte man aber noch viel mehr Temperamente konstruieren und in der Wirklichkeit nachweisen. Da das bestimmte Temperament bloß überwiegend ist, so kann es durch Erziehung und Selbstbildung im Wege allmählicher Verstärkung der vorhandenen Gegenkräfte soweit modifiziert werden, daß unter Erhaltung seiner Vorteile seinen möglichen Nachteilen vorgebeugt ist. — Für den Inhalt des Charakters, d. h. dafür, was der Grundzug in dem festen Zusammenwirken von Vorstellung, Gefühl, innerer und äußerer Bethätigung in uns wird, ist entscheidend, welche Neigung in dem heranwachsenden Menschen von selbst vorherrschend wird. In vielen entsteht früh die Richtung auf materielles Wohl im weiteren Sinne, nicht notwendig bloß das eigene, sie sehen auf das Nützliche und nützliche Hervorbringungen; in anderen ist früh die Richtung auf praktische Bethätigung als Selbstzweck (staatsmännische, mili-

tärische, technisch-künstlerische, technisch-industrielle); noch anderen erscheint geistiges Leben im engeren Sinne (Wissenschaft, Kunst, Religion) als das Höchste und wahrhaft Gute. Die Kombinationen und dadurch Ab- und Unterarten dieser Hauptrichtungen sind überdies sehr zahlreich. Alle diese Hauptrichtungen menschlichen Lebens lassen sich mit Thätigkeit, Wohlwollen und praktischer Verständigkeit durchdringen, also sittlich machen. Sie sind die natürlichen Grundlagen eines Berufes, d. h. eines überwiegenden Betriebes gerade dieses oder jenes Zweiges menschlicher Bethätigung mit Teilung der Arbeit, so daß der einzelne von der Hauptseite seines Lebens aus sich gebend, in den anderen mehr empfangend verhält. Allerdings besteht von jenen Hauptzügen menschlicher Art aus die Gefahr, daß jedem bloß seine Art verständlich und sympathisch ist (Verachtung der Berufsstände untereinander), aber diese Einseitigkeit kann verhütet werden dadurch, daß in der Jugendbildung der einzelnen alle Hauptrichtungen menschlicher Natur etwas entwickelt werden — durch allgemeinen Unterricht bis zu einer gewissen Höhe, durch Nebenbetrieb einer Technik im Knabenalter, durch allgemeine Militärpflicht —, damit jeder die ihm von Natur fremde Art mindestens verstehen kann. Außerdem muß die Einsicht geweckt werden, daß jede Richtung sittlich gewendet werden kann und für den Bestand der Menschheit alle erforderlich sind.

§ 55. Selbst bei hoher sittlicher Durchbildung des Charakters sind wegen der Kompliziertheit des menschlichen Wesens und der Mannigfaltigkeit seiner Erregungen zeitweilige sittliche Schwankungen und die Gefahr sittlicher Abweichung nicht ausgeschlossen. Häufig hat es auch infolge des Naturells oder der Erziehung statt, daß der einzelne sein lebelang mit irgendwelchen Affekten (vorübergehenden Abweichungen vom Zustand des sittlichen Gleichgewichts) oder Leidenschaften (fest und stark gewordenen verkehrten sinnlichen oder auch geistigen Begierden) zu kämpfen hat. Die alten Ratschläge für solche Fälle sind: 1) im Moment der Erregung und des sittlichen Schwankens die Entscheidung, also auch die That, aufzuschieben; 2) die Aufmerksamkeit von der Versuchung abzulenken. Das Gemeinsame ist also, daß gegen solche verkehrte Regungen eine Hemmung ausgeübt werde, was auch einen physiologischen Anhalt daran hat, daß es Hemmungsnerven und Hemmungsnervenzellen giebt.[1] Ursprünglich treten, wie die Bethätigungen, so auch die Hemmungen unwillkürlich auf, ent-

[1] Rosenthal, Allgemeine Physiologie der Nerven und Muskeln S. 263. 277.

weder ganz spontan oder durch Vorbild angeregt. Wir können uns dann den inneren Zustand merken und durch seine Wiedererweckung die Hemmung selbst willkürlich herbeiführen. Vorstellung von Lohn und Strafe, Erwägung der natürlichen oder sittlichen Folgen einer Handlung werden so zu Hemmungsmitteln. Am leichtesten ist es, die äußere Bethätigung zu hemmen, solange sie sich zuerst als bloße Tendenz regt, aber um so schwieriger ist es, ein einmal begonnenes Thun anzuhalten; die Muskeln scheinen eine größere Trägheit zu besitzen, also langsamer in Aktion zu geraten, aber, sind sie einmal in derselben, auch von sich aus darin mehr zu beharren. Schwieriger ist es, den Gedankenlauf zu hemmen, eben weil die Nerven weniger Trägheitswiderstand besitzen und somit der Gedankenlauf leicht erregbar ist und gleich eine größere physiologische Basis hat; es müssen daher mächtige und wichtige Gedankenmassen bereit sein (Grundsätze), um uns abzuziehen, oft auch Unterstützung durch ableitende Muskelbethätigung gesucht werden. Am schwierigsten ist es, die Gefühle zu hemmen, da sie durch ihren Einfluß auf das vegetative System (Atmung, Blutumlauf u. s. w.) sofort die ausgebreitetste physiologische Basis gewinnen. Es müssen gegen sie anstrengende Gedankenarbeit, gegenteilige Gefühle, ableitende Muskelbethätigung zusammen aufgeboten werden, oft bleibt nichts übrig als unter Hemmung der That, zu welcher die Gefühle drängen, sie sich in sich selbst austoben zu lassen, was, je heftiger sie sind, wegen der eintretenden physiologischen Erschöpfung um so schneller geschieht.

§ 56. Von besonderer Wichtigkeit für das Gesamtleben des einzelnen und darum in der Erziehung besonderer Beachtung wert ist die sexuelle Seite des Menschen, die im gesunden Kinde zunächst ganz zurücktritt. Mit der allmählichen Geschlechtsreife hat dann ein Wachsen und Sich-kräftigen des individuellen Lebens statt; in dieser Zeit der Entwickelung bildet sich jedes Geschlecht gleichsam für sich aus, und die Geschlechter, die bis dahin gemischt verkehrten, trennen sich mehr und fliehen sich sogar. In dieser Zeit ist aber der Gefahr der Selbstbefleckung bei Knaben und Mädchen vorzubeugen. Jede Reibung der Teile, zu große Wärme, reizende Speisen und Getränke müssen vermieden werden und der ganze Körper abgehärtet. Noch heute ist klassisch für die einschlagenden Fragen die „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von Campe, Teil 6 und 7“. Dort werden auch die Mittel angegeben, das eingerissene Laster zu überwinden; solche Menschen sind überwiegend zu retten. Im Jüng-

lingsalter wäre ein offenes, aber vertrauliches Wort über das Geschlechtsleben sehr am Platze. Nach den Erfahrungen bei Eunuchen und Skopzen scheint an die normale sexuelle Entwickelung beim Manne männliche Energie, höherer Flug der Phantasie, Trieb zur Fortbildung und kühnes Streben mit gebunden zu sein. Nicht nur Selbstbefleckung, sondern auch verfrühte normale Ausübung der Geschlechtsfunktion ist leiblich und geistig nachteilig. Der Jüngling muß lernen sich zusammennehmen mit der ableitenden Hilfe ermüdender Muskelarbeit; einige Tage bei selbstgewähltem Wasser und Brot und körperlicher Anstrengung dämpfen auch die heftigsten Triebe. Außerdem muß gegen stürmische momentane Anwandlungen eine Gegenkraft geschaffen werden von dem erweckten Bewußtsein aus, daß auch im späteren Leben jede ausserehelichе Erstickung des Triebes mit einer sittlichen Degradation des weiblichen Geschlechts verbunden ist, also gegen das Wohlwollen sündigt. Denn im Weibe tritt es klärlich zu Tage, daß seine Geschlechtsfunktion nur sittlich ist, wenn sie Mann und Kind mit dauernden Bethätigungen für beide einschließt. Daher muß die Erziehung der Mädchen eine solche sein, welche auf den Beruf der Mutter und Gattin abzielt, und selbst ihre geistige Ausbildung muß immer die Seiten des Gemüths und der nächsten Phantasie sowie das Verständnis vom Detail der praktischen Lebensführung im Auge haben.

§ 57. Diese ganze Lehre von der Natur des Willens und den Gesetzen seiner Ausbildung ist verträglich mit der Annahme sittlicher Freiheit im Sinne einer Kraft des Menschen zur Änderung und Besserung; denn diese sittliche Selbstthätigkeit ist als ursprüngliche Anlage nicht selbst wieder ein Erzeugnis menschlichen Willens, sondern tritt unter den Kräften des Menschen spontan oder durch Vorbild angeregt unmittelbar hervor. Ist sie uns zum Bewußtsein gekommen, so bleibt sie als Möglichkeit der Änderung ein stets sich gleichbleibendes Gefühl, dagegen ist der Grad ihrer effektiven Stärke und Wirksamkeit veränderlich, des Wachstums und der Abnahme fähig, gerade wie es mit der Vernunft und den anderen höheren Kräften des menschlichen Geistes auch ist. Sie bedarf daher nicht bloß in Kindheit und Jugend, sondern auch bei den Erwachsenen der Anlehnung und Stütze (religiöse und sonstige Gemeinschaften als Ergänzung und Anregung nach § 40). Nur setzt diese Möglichkeit sittlicher Ausbildung durch andere und dann durch uns selbst voraus eine geistige Normalität im weiteren Sinne, gerade wie die intellektuelle Ausbildung eine solche voraussetzt. Wie sich bei Kindern intellektuelle Abnormität findet (Idiotie), welche

ärztliche pädagogische Veranstaltungen erfordert, die nicht mehr in das Gebiet der allgemeinen Pädagogik gehören, so giebt es auch moralische Abnormitäten, die besondere Behandlung erfordern; lange Zeit sind sie als moralisches Irresein der Kinder bezeichnet worden, treffender scheint der Name Gemütsentartung, welchen Emminghaus[1] wählt. Zur Normalität des Kindes rechnet Emminghaus, daß es bei Lob und Tadel wegen seiner Aufführung Freude oder Kummer fühle; sodann die Fähigkeit zu denjenigen Gemütsbewegungen, welche unter die Begriffe Mitleid und Mitfreude fallen (altruistische Gefühle), und Bethätigung derselben in Handlungen; sodann bei weiterer geistiger Entwickelung die Fähigkeit, sittliche Grundsätze, welche Erziehung und Unterricht als Lehren darbieten, zunächst einfach in Form von Geboten und Verboten zu behalten und nach denselben nach und nach das Thun und Lassen einzurichten. „Oft bleiben auch beim gesunden Kinde die bereits erlangten sittlichen Gefühle stumm und die anerzogenen moralischen Grundsätze scheinen vergessen zu sein; der Egoismus dringt stark hervor und dominiert über Begehren und Handeln. — Charakteristisch aber für das geistige Leben eines gesunden Kindes ist es, daß die anerzogenen moralischen Grundsätze durch Ermahnung und Vorhalt in Erinnerung gebracht und die noch primitiven sittlichen Gefühle wieder geweckt und selbst lebendig werden können (Gewissensregungen)."

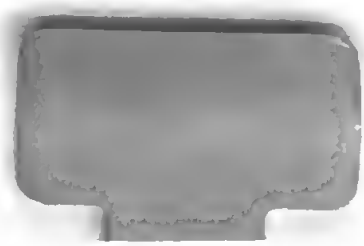
§ 58. Symptome der Gemütsentartung sind nach Emminghaus: „Das Kind offenbart eine ungewöhnliche Reizbarkeit, Neigung zu heftigen Zornparoxysmen, welche lange anhalten, mit tiefer Erschöpfung oder gar mit Konvulsionen endigen. Die Anhänglichkeit, Zuthunlichkeit gegen Eltern und Geschwister wird vermißt. — Im Spiel mit anderen Kindern ist es garstig, hinterlistig. Ohne Grund, speziell ohne Anlaß der Vergeltung eigener Beeinträchtigung, schlägt, peinigt es die anderen, ruiniert Spielzeug, nimmt Sachen weg, schimpft die Kinder wie auch Erwachsene, verleumdet sie und offenbart Freude an den sinnlichen oder psychischen Wehgefühlen, welche es jenen erregt. Nicht selten besteht Lust an raffinierter Tierquälerei und die Neigung, Obscönes vorzumachen in Thaten und Worten, und oft ist schon frühzeitig, vom dritten, vierten Jahre an, geschlechtliche Aufregung bald paroxysmenweise, bald andauernd vorhanden, welche sich in schamlos

[1] Emminghaus, Die psychischen Störungen im Kindesalter. Tübingen 1887, S. 232 flg.

getriebener Onanie offenbart. — Manche erklären auf Vorhalt ihrer Schlechtigkeit ohne Scheu, daß sie nicht nötig hätten und keine Freude daran empfänden, gute Kinder zu sein. Strafen helfen gar nichts, bringen sogar leicht Steigerungen des unflätigen Gebarens, Wutparoxysmen und Gewaltakte hervor, denen dann auch noch insidiöse Rache nachfolgen kann. — Was die Heilung betrifft, so weicht die durch schlimme Beeinflussungen veranlaßte Verderbnis der Gesinnung gewöhnlich bald, wenn die Kinder der unsittlichen Umgebung entrückt werden, dagegen die originäre Form der Krankheit bei erblich belasteten Kindern, bezw. das Auftreten derselben nach einer Schädelverletzung, ist der erfolgreichen Behandlung bis jetzt unzugänglich. Im besten Falle kann nur Besserung, nämlich Beherrschung der perversen Antriebe, durch eine passende Erziehung herbeigeführt werden. Daß der geeignete Ort zu einer solchen erschwerten Erziehung die Idiotenanstalt sei, ist selbstverständlich."

§ 59. Wie stark das Physiologische auch in die Breite geistiger Gesundheit einwirkt, sieht man an den Flegeljahren, die etwa zwischen dem 12. und 15. Jahre nicht selten bei Knaben vorkommen und mit der Manie (der Kinder) viel Ähnlichkeit haben. Emminghaus bemerkt darüber S. 179 flg.: „Mit der Zunahme der Muskelkräfte und der Geschicklichkeit in deren Verwendung, mit der Erweiterung des geistigen Horizontes, dem aufkeimenden Bewußtsein der Männlichkeit, dem noch stärkeren Selbstgefühl, welche um diese Lebenszeit eintreten, verbindet sich eine andauernd übermütige Stimmung. — — Es entwickelt sich der Drang, sich gegen Zucht und Sitte aufzulehnen, eine gewisse Lust an Verwirklichung des Rohen und Gemeinen (Neckereien und Insultieren kleiner Knaben und Mädchen, alter Leute, entstellter Personen, Blödsinniger u. s. w.). Die Knaben treiben sich mit Vorliebe auf der Straße mit ihresgleichen herum, renommieren, prahlen. Scharfe Verbote und Strafen bewirken leicht Steigerung des Benehmens und Widersetzlichkeit. Es ist das eine Analogie der Manie innerhalb der Gesundheitsbreite. Es fehlen dabei alle körperlichen Begleiterscheinungen der Manie, in der Schule sind die Knaben ganz leistungsfähig. Ruhig ernstes Zureden ist nicht ohne Erfolg, wenn man an das Selbstgefühl der Kinder mit richtigem Takt, zumal mit wohlwollender Ironie, appelliert."

Litteratur zur Willensbildung und moralischen Erziehung: Baumann, Handbuch der Moral, S. 1—73; S. 141—178. — Herbart, Allgemeine Pädagogik, 1. Buch 1. Kapitel. Regierung der Kinder, 3. Buch ganz; Umriß pädagogischer Vorlesungen, 2. Teil, 1. Abschnitt: Regierung der Kinder, 3. Abschnitt: Zucht, 3. Teil 2. Abschnitt: Von den Fehlern des Zöglings und deren Behandlung (trotz

der Besonderheiten seiner Psychologie und Moral ist Herbart thatsächlich mit den Grundgedanken seiner Ausführungen in Einklang). — Schleiermacher durch seine ganze Erziehungslehre hindurch. — Beneke, Band 1, Kapitel 2: Gemüths- und Charakterbildung, 3. Kapitel. — Waitz, 2. Teil, 2. Abschnitt: Die Gemütsbildung. — Bain, 3. Kapitel, S. 52—125; 12. Kapitel: Moralische Erziehung, S. 414—440. — Gräfe, Band 1 Buch 1 Abschnitt 2: Die Zucht in der Volksschule. — Schrader, II. A. Kapitel 3: Bildung des Gemüts. — *L'éducation morale dès le berceau par Bern. Perez.* Paris 1888. — Nicht ohne Interesse ist der Versuch der Franzosen, neben dem religiös-moralischen Unterricht der Kirchen und demjenigen moralischen Unterricht, welcher sich durch andere Lehrfächer hindurchzieht, selbständige Einführung in Moral und bürgerliche Verhältnisse auf der Schule in Lehrstunden und mit eigenen Büchern für dieselben zu geben. Beispiele davon sind: *Éléments d'instruction morale et civique, récits, exemples, préceptes, paraboles, fables, par Gabriel Compayré, rédigé conformément au programme officiel de 1882, degré élémentaire.* Der *degré moyen et supérieur* desselben Verfassers behandelt *la famille et l'école, la société et la patrie, la nature humaine et la morale, la société politique.* Endlich *Lectures morales et civiques par Gabriel Compayré et A. Deplan* behandeln *la famille et l'école, la société et la patrie, la nature humaine et la morale, la société moderne et la France républicaine.* Der Standpunkt, den diese Schriften einnehmen, ist nicht etwa der Positivismus Comte's, sondern der moralische Theismus von J. J. Rousseau.

Die Gründe, warum von einer Darstellung der speziellen Pädagogik (Elementarschulen, mittlere, höhere Schulen) bei dieser Einführung in die Pädagogik abgesehen ist, hat die Vorrede kurz dargelegt. Einige Hauptwerke zur speziellen Pädagogik, wesentlich im Anschluß an die bestehenden Verhältnisse, sind: Gräfe, Deutsche Volksschule, neu bearbeitet von Schumann, 3 Bände. 1878. 1879. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, 5. Auflage. 1889.